

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Začínající učitel

Novice teacher

Alžběta Hájková

Vedoucí práce: PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro I. st. ZŠ

2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Začínající učitel vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. 3. 2016

Podpis.....

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. za vedení diplomové práce, odbornou pomoc a poskytnutí cenných informací, připomínek a rad, které jsem při psaní práce využila. Děkuji také všem ochotným začínajícím učitelům, kteří mi věnovali svůj čas, mnoho podnětných doporučení a inspirací. Dále bych chtěla poděkovat za podporu své rodině, především mému muži Petru Hájkovi, za pochopení mého úsilí, při vypracování diplomové práce.

Abstrakt

Diplomová práce s názvem Začínající učitel řeší problémy začínajících učitelů spojených s budováním třídního klimatu a pedagogickou komunikací na prvním stupni základní školy. Teoretická část popisuje profesi začínajícího učitele, možné problémy a úskalí, které mohou mít vliv na budování dobrého klimatu třídy a s ním spojenou pedagogickou komunikaci. Popisuje a řeší problematiku autority a kázně u žáků, zabývá se komunikací s žáky a rodiči. Nabízí různé strategie, které vedou k utváření dobrého klimatu třídy. Výzkumná část popisuje a analyzuje konkrétní problémové situace začínajících učitelů, které v praxi nastaly. Analýza je vedena metodou rozhovorů s patnácti začínajícími učiteli prvního stupně základní školy. Cílem rozhovorů je zjistit pohled začínajících učitelů na klima třídy, autoritu a kázeň žáků. Dále zjistit jaké měli učitelé obavy před vstupem do praxe, obavy, které byly naplněny a problémy, které neočekávali, ale přesto se v praxi objevily. Výzkumná část uvádí řadu způsobů pro řešení a předcházení problémů s budováním třídního klimatu a pedagogickou komunikací. Tyto způsoby jsou popsány v 8 pedagogických situacích, které jsou součástí této práce.

Klíčová slova

Začínající učitel, autorita začínajícího učitele, klima třídy, komunikace se žáky a rodiči.

Abstract

Diploma thesis Novice teacher deals with problems of beginning teacher which are coupled with the creation of class climate and pedagogic communication on the lower primary school. Theoretic part describes the job of a novice teacher, possible problems, which can affect creation of good class climate and related pedagogic communication. Thesis deals with issues of authority and discipline of pupils and communication with pupils and their parents. This document also shows different strategies, which leads to the good class climate. Research part analyzes real problematic situations of beginning teachers, which happened in practice. Analysis is done via method of interviews with 15 beginning teachers of the lower primary school. The aim of interviews is the beginning teacher's point of view on a class climate, authority and pupils discipline. Also to get problems which teachers feared, which fears came true and unexpected problems which happened. Research part shows several ways to solve and prevent problems of creating class climate and pedagogic communication. These ways are described in 8 pedagogic situations which are part of this work.

Keywords

Novice teacher, authority of the novice teacher, environment in the class, communication with pupils and parents.

Obsah

I.	Úvod	8
II.	Teoretická část	10
1	Začínající učitel.....	10
1.1	Vymezení pojmu učitel	10
1.2	Vymezení pojmu začínající učitel	11
1.3	Možné problémy, úskalí u začínajícího učitele	12
1.4	Jak navázat první kontakt s žáky	16
1.5	Uvádění začínajícího učitele	17
1.5.1	Uvádějí učitel.....	17
1.5.2	Metody uvádění učitele do praxe	18
1.6	Sebereflexe začínajícího učitele	19
2	Dobré klima třídy	21
2.1	Jak vytvořit dobré klima	22
2.2	Kázeň	23
2.3	Funkce kázně ve škole	24
2.4	Typologie autority	25
2.5	Pravidla chování	27
2.6	Pedagogická komunikace	29
2.6.1	Vymezení pojmu pedagogická komunikace	29
2.6.2	Funkce pedagogické komunikace	31
2.6.3	Účastníci pedagogické komunikace	31
2.6.4	Verbální komunikace	32
2.6.5	Neverbální komunikace	34
3	Strategie, doporučení pro tvorbu dobrého klimatu	39

3.1	Podnikatelská atmosféra	39
3.2	Způsoby komunikace s žáky	43
3.2.1	Popisný a posuzující jazyk	43
3.2.2	Promyšlené užívání slov adresátovi	44
3.2.3	Naslouchání žákům	44
3.2.4	Podporující způsob reagování.....	45
3.3	Rodič jako spoluvůrce třídního klimatu	45
3.3.1	Jak získat rodiče ke spolupráci?	46
3.3.2	Chyby v komunikaci s rodiči	47
3.4	Asertivní komunikace	51
3.4.1	Asertivní komunikace při spolupráci s rodiči	51
4	Závěr teoretické části.....	55
III.	Výzkumná část.....	56
1	Výzkumný rozhovor	57
1.1	Výzkumný vzorek.....	57
1.2	Popis výzkumného rozhovoru	57
1.3	Otázky k rozhovoru:	57
2	Výzkumné otázky	59
2.1	Výzkumná otázka č. 1	59
2.1.1	Obavy před vstupem do praxe:.....	59
2.1.2	Naplněné obavy	65
2.1.3	Obavy, které se v praxi nenaplnily:.....	68
2.1.4	Neočekávané problémy	68
2.2	Výzkumná otázka č. 2	71
2.2.1	Dobré klima	71
2.3	Výzkumná otázka č. 3	80

2.4	Shrnutí výsledků výzkumných otázek	84
3	Pedagogické situace.....	87
3.1	Pedagogická situace č. 1.....	88
3.2	Pedagogická situace č. 2.....	89
3.3	Pedagogická situace č. 3.....	91
3.4	Pedagogická situace č. 4.....	92
3.5	Pedagogická situace č. 5.....	94
3.6	Pedagogická situace č. 6.....	96
3.7	Pedagogická situace č. 7.....	97
3.8	Pedagogická situace č. 8.....	98
3.9	Shrnutí pedagogických situací.....	101
4	Závěr výzkumné části.....	103
IV.	Závěr.....	106
V.	Seznam použité literatury	109
VI.	Seznam příloh.....	112

I. Úvod

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma Začínající učitel. Touto diplomovou prací bych ráda přiblížila jak sama sobě, tak studentům pedagogických fakult, kteří nastoupí do praxe, problematiku týkající se budování klimatu třídy, pedagogické komunikace s žáky, rodiči a ostatními kolegy. S uvedenou problematikou souvisí mnoho nepříjemných situací, které musí začínající učitel v praxi řešit.

Cílem této diplomové práce je popsat a analyzovat problémy začínajícího učitele spojené s budováním třídního klimatu a pedagogickou komunikací, které se objevují na prvním stupni základní školy. Utváření dobrého klimatu, pozitivních vztahů mezi žáky a s žáky, je jeden z klíčových faktorů kvalitní výuky umožňující všestranný rozvoj a vzdělávání žáků.

Teoretická část práce je rozdělena do čtyř kapitol. V první kapitole jsou nejprve vymezeny pojmy učitel a začínající učitel. Dále jsou zde uvedeny metody uvádění učitele do praxe, řeší se důležitost sebereflexe učitele a jak navázat první kontakt s žáky. Kapitola následně popisuje další problémy, se kterými se může začínající učitel setkat.

Druhá kapitola je věnována klimatu třídy a jeho utváření. Zaměřuje se na autoritu, kázeň žáků, a s tím související pravidla chování a jejich utváření. Velká část je věnována jedné z důležitých složek klimatu - pedagogické komunikaci.

Třetí kapitola nabízí různá doporučení a strategie pro tvorbu dobrého klimatu třídy, která mohou napomoci předcházet řešení některých problémů.

Cílem výzkumné části je hledat odpovědi na 3 výzkumné otázky: *Jaké problémy začínající učitelé řeší v souvislosti s budováním třídního klimatu a pedagogickou komunikací? Jak tyto problémy řeší? Jak těmto problémům předcházet?* Výzkumná část je řešena cestou kvalitativního výzkumu, metodou rozhovoru se začínajícími učiteli prvního stupně základní školy, kteří mají maximálně 3 roky praxe. Z rozhovorů budou vyvozeny dvě kapitoly: výstupy výzkumných rozhovorů a rozbor konkrétních pedagogických situací.

Výstupy výzkumných rozhovorů budou analyzovat odpovědi začínajících učitelů na systematicky kladené otázky, které ukazují jejich pohled a zkušenosti s problematikou třídního klimatu a pedagogické komunikace.

V kapitole pedagogické situace budou učitelé detailně popisovat průběh a řešení konkrétních pedagogických situací, ve kterých se ocitli. Výzkumná část tak poskytne komplexní pohled na problematiku třídního klimatu a pedagogické komunikace.

II. Teoretická část

1 Začínající učitel

Tato kapitola se zabývá problematikou začínajícího učitele, která je stále velmi aktuální. V následujícím textu se začíná od obecného – vymezení pojmu učitel a poté se přechází přímo k pojmu začínající učitel. Na pojem začínající učitel pohlíží literatury různě, proto jsou zde uvedeny dva odlišné pohledy. Dále se v této kapitole analyzují konkrétní problémy specifické pro začínajícího učitele. V závěru kapitoly jsou uvedeny způsoby uvádění začínajícího učitele do praxe.

1.1 Vymezení pojmu učitel

Kdo je to učitel? Na tuto otázku se často nabízí prostá odpověď: *„Učitel je přeci ten, kdo učí.“*

Pojďme se podívat, jak na tento pojem pohlíží odborná literatura. *„Učitel/učitelka je odborně vybaveným, profesionálně zdatným, kompetentním vůdčím aktérem školní edukace dítěte.“* (Helus, 2009, s. 261)

Průcha (2002, s. 17, 18) ve své publikaci uvádí, že pojem učitel může vyznačovat osobu, která vyučuje ve škole, jak se o tom každý sám přesvědčil jako žák či student. Dále poukazuje na otázku, zda můžeme definovat osobu, která pečuje o děti v mateřské škole stejně tak učitelem, jako profesora na univerzitě se svými studenty nebo instruktora v cvičebním kurzu pro snížení nadváhy či školitele kandidátů pro diplomatickou službu v Japonsku? Pro objasnění učitelské profese užívá určitých zpřesňujících definicí, kde se Průcha opírá o pedagogickou teorii. Začíná od nejobecnější kategorie. Ten, kdo provádí edukaci, tedy někoho vyučuje, vychovává, školí, zacvičuje, trénuje, instruuje aj. je edukátor. Do této kategorie spadají výše uvedené profese v naznačené otázce. Nejvíce zastoupenou kategorií edukátorů jsou pedagogičtí pracovníci. Tak bývají často označováni i učitelé, což je ovšem nesprávné.

Průcha (2002) poukazuje na právní vymezení skupiny pedagogických pracovníků, mezi které patří: učitelé předškolních zařízení, základních škol, základních uměleckých škol, středních škol, speciálních škol, speciálně pedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden, učilišť, zařízení pro zájmové studium, školských zotavovacích zařízení, školních zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, zařízení sociální péče. Kromě učitelů

jsou pedagogickými pracovníky ještě vychovatelé škol a školských zařízení a zařízení sociální péče, mistři odborné výchovy, vedoucí pracovišť středních odborných a jiných učilišť a středisek praktického vyučování. Dále také instruktoři tělesné výchovy a trenéři sportovních škol a sportovních tříd. Z toho vyplývá, že pedagogičtí pracovníci jsou ti, kdo vyučují a vychovávají děti, mládež či dospělé nebo vykonávají činnost ve školách a jiných školských zařízeních.

Průcha také používá pojem učitelská profese, kterým se chce více přiblížit k pojmu učitel. Zaměřuje se na objasnění učitelské profese. Jeden z možných přístupů zmiňuje, že se učitelství zkoumá a objasňuje z hlediska činností, které učitelé vykonávají. Potom také z hlediska druhů edukačních institucí, v nichž se učitelská profese realizuje. Můžeme sem zařadit například učitele primární školy, učitele základních uměleckých škol, vysokoškolské učitelé aj. Učitele můžeme zařadit i podle funkcí, které ve školách zastávají, např. třídní učitel, uvádějící učitel, výchovný poradce aj.

Na závěr (Průcha 2002, s. 21) nabízí i definici výrazu učitel. *Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty, zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou započítáváni mezi učitele.*

1.2 Vymezení pojmu začínající učitel

Samotný termín začínající učitel může být chápán jako mladý, nezkušený, nezralý, neovládající dosud všechny pracovní techniky a postupy. Nebo jako mladý, perspektivní, nadšený, nadějný. Má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost. Časové rozmezí nelze podle Podlahové přesně určit. Bere v potaz typ školy, aprobaci, výši úvazku, individuální zkušenosti. Obvykle se však stanovuje období prvních 5 let profesní praxe. (Podlahová, 2004)

Šimoník (1995) považuje za začínajícího učitele toho, který je ve svém pedagogickém působení první školní rok. Ten považuje pro začínajícího pedagoga za nejnáročnější ucelený celek, v jehož průběhu získává vhled do celkového chodu školy, upřesňuje si rozsah i obsah své učitelské profese a osvojuje si základní didaktické dovednosti.

První rok bývá také rokem, kdy učitel zásadně pocítí rozdíly mezi svými představami, ideály a tvrdou realitou, konfrontací mezi teorií a praxí.

1.3 Možné problémy, úskalí u začínajícího učitele

Šimoník (1995) poukazuje na některé nástupní podmínky, které také mohou ovlivnit začátek vstupu do povolání a způsobit řadu problémů. Ukončení studia na vysoké škole a nástup do praxe je spojen s mnohými změnami. Pro mnoho učitelů je to období, kdy se osamostatňují od rodiny, zařizují své vlastní bydlení a potýkají se s určitými finančními problémy. Někteří také již uvažují o změně svého zaměstnání, nejenom kvůli finančním potížím, ale také z důvodu přezíravého postoje veřejnosti ke škole a k učiteli a nízké společenské prestiže učitelské profese. Jako další častý problém může být dojíždění do místa školy. Pokud se odhlédne od časového rozvržení dne, je tu i jiný problém odlišného místa bydliště. Dojíždějící učitel se nemusí sžít s prostředím obce či města, v němž se škola nachází. Autor apeluje na důvěrnou znalost lidí, vytváření vztahů s nimi, zapojování se do událostí daného města či obce. Vnímá to jako pozitivní krok k možnosti ovlivňování rodičů svých žáků a tedy i působení na žáky, komunikaci s nimi, realizaci výchovných situací a udávání kladného vzoru žákům. Je to ovšem dlouhodobý proces, na kterém je potřeba neustále pracovat. Činnost pedagoga může být značně ovlivněna i výší pracovního úvazku a dalších mimovyučovacích povinností.

“Mladý člověk, který nastupuje do školy s čerstvým vysokoškolským diplomem v kapse, není hotovým učitelem. I když vykonává všechny běžné činnosti, příslušející učitelské profesi, můžeme jen stěží očekávat jejich bezchybný výkon.” (Šimoník, 1995, s.33)

Šimoník (1995) ve své publikaci upozorňuje na některé nedostatky v práci začínajících učitelů. Patří mezi ně nízká úroveň jazykového vyjadřování, deformované písmo, metodická neobratnost, neznalost školní administrativy, nejistota při řešení výchovných problémů, při klasifikaci a při jednání s rodiči. Také mladým učitelům chybí zásadovost, touha po prohlubování vzdělání, malá náročnost k sobě i jiným, důslednost, pořádkomilovnost a společenské vystupování. Neumějí jednat s rodiči, mají potíže se zadáváním úkolů, s opravami písemných prací a s klasifikací.

Mnohým učitelům také může činit potíže zvládnutí žáků po stránce kázeňské a udržení pozornosti žáků, získávání autority, uplatňování aktivizačních metod, stanovení specifických výchovných cílů, vystupování, vystupování před třídou, spisovná mluva, správná formulace

otázek a přesnost vyjadřování, kontakt s žáky a vhodný přístup ke třídě, přijetí role učitele, nevědí si rady, jak reagovat na chyby a dotazy žáků.

Šimoník (1995, s. 34) dále uvádí, že někteří mladí učitelé někdy nedoceňují význam písemné přípravy na vyučovací hodinu, úzkostlivě se drží učebnice, probírají učivo a nemyslí na cíl. Nedovedou odhadnout přiměřené kvantum poznatků, které lze v hodině probrat, cítí se především učiteli, ale málo vychovateli a hlavní cíl vidí v předávání poznatků. Pokyny žákům jsou velmi obecné, nejasné, nepřiměřené jejich věku. Nezjišťují, zda žáci jejich požadavkům rozumí. Málo se vžívají do dětské psychiky, do mentální vyspělosti žáků. Povrchně a špatně organizované hodnocení probouzí nedůvěru ke škole a k učiteli.

Šimoník (1995, s. 35) dále poukazuje na to, že začínající učitelé mají velmi dobré teoretické poznatky, ale všichni je neumí v praxi využít. Hlavně aplikovat poznatky na konkrétní neopakovatelné situace. Očekává se, že své teoretické poznatky bude schopen tvůrčím způsobem použít u každého žáka jinak. To je velmi náročné a pro absolventy učitelství nové. Proto začátky bývají pro mladé učitele náročné a ti pak často pocítí zklamání a neúspěch. V prvních letech zaznamenají hlavně své nedostatky a až po čase své silné stránky a přednosti. Autor však také povzbuzuje a připouští, že bezpečné zvládnutí základních pedagogických dovedností lze chápat jako nezbytnou profesionální fázi. Bez jistého vystupování, kultivovaného projevu, dovednosti pohotově reagovat a organizovat, rychle připravovat pomůcky, opravit písemné práce a řady dalších dovedností, se učitel stěží posune dopředu.

Podlahová (2004, s. 16) také vnímá a upozorňuje na specifické problémy začínajícího učitele. Od prvních dnů musí začínající učitel vykonávat své povinnosti v plné šíři, zvládat všechny stránky učitelské práce. Učitel nemůže např. jen vykládat novou látku, ale zároveň se musí soustředit na neustálou motivaci žáků, řešení kázeňských problémů, bezpečnosti žáků. Dále učitel musí vytvářet v průběhu vyučování příznivé klima, zkoumat a všimát si postojů žáků, jejich zájmů. Je pověřován činnostmi, na které nebyl připravován, potřebuje systematickou radu a pomoc, mívá problémy s ubytováním, dojížděním. Ostatní povolání jsou od učitelství odlišná, většinou mají jasný cíl, nějaký produkt, který vznikne, který vytvoří. Učitelská profese obnáší tzv. tragický rys neukončenosti, rozplynutí do prázdna, věčné nehotovosti. Učitel podle Podlahové nikdy přesně nevidí svou úspěšnost, jasný cíl, zda byli jeho žáci úspěšní, či

jim vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které se vyučující snažil horlivě vybudovat, v životě přínosné nijak nebyly, či jen z velmi malé části. Zanechal v nich vůbec nějaké? Je to velká nejistota a pocit mnohdy neuspokojení, marnosti, zbytečnosti, které do budoucna napomáhají také syndromu vyhoření.

Podlahová píše i o tzv. pocitu začátečnictví, kdy je práce učitele spojena s určitými nadějemi, ale také s pocitem nejasnosti, nejistoty, tuší určitý neúspěch, který se může dostavit. S tím souvisí i cíl, který není jasný a jen jeden. Rozštěpuje se na několik dílčích cílů, kdy není hned vidět výsledek a jednoznačný úspěch. Tyto nejistoty, kde učitel nemá jasně viditelné výsledky svého úsilí a mnohdy jen malé nevýrazné plody své práce lze překonat, jak vyzývá autorka, jen uvědomováním si pocitu své účasti na dlouhodobém tvořivém díle, na pěstování a zdokonalování lidských bytostí a nezměrnou trpělivostí a pokorou.

Po nástupu do prvního učitelského místa se učitel často musí aklimatizovat, pokud se v dětském kolektivu nepohybuje velmi často, může být totiž překvapen, že se setkává s jinou populací, než která navštěvovala školu v době, kdy on byl žákem. Dnešní žáci přinášejí do školy nové vzorce chování, které jsou pro dnešní dobu charakteristické. Podlahová zmiňuje problém s přípravou budoucího učitele, kde je vzděláván především v rámci jednotlivých předmětů např. didaktiky českého jazyka, matematiky, pedagogiky. V praxi následně musí čelit integrovaně všemu, co se kdy naučil, mnohdy v zcela neznámých a nových situacích. Může využít poznatků z teorie a školní praxe, ale některé situace a nebude jich málo, mohou být zcela neznámé a nečekané. Na vše se nedá předem naučit, připravit, mít vše nachystané. Mohou se vyskytnout nečekané otázky žáků, nepředvídatelné a neobvyklé chování žáků, jejich reakce, zájmy nového druhu, problémové situace.

Podlahová (2004, s. 26) uvádí několik prvních překvapení, které mohou začínajícího učitele překvapit nebo i zaskočit. Souvisí s neznalostí prostředí, ve kterém bude pracovat a s aktéry tohoto budoucího společenského procesu, tedy ostatní učitele, žáky a jejich rodiče. Paří mezi ně:

- obsah školního předmětu a jeho uspořádání
- různost školních programů, složení úvazku a rozvrh hodin
- přístup uvádějícího učitele
- rozdíl mezi vlastními metodami a postupy starších učitelů

- stav materiálního vybavení školy
- rozsah administrativních a jiných povinností
- neznalost právních a bezpečnostních předpisů, pracovního řádu
- časová náročnost učitelské práce, zaměstnávání učitelů v době školních prázdnin
- vztahy na pracovišti
- výše učitelského platu a jeho skladba
- změněná kvalita kázně dnešních žáků
- nekázeň
- postoj rodičů ke škole
- vyšší výskyt minorit a integrovaných žáků
- formulační neobratnost a první učitelské nehody
- celková odlišnost školní skutečnosti od představ

Z hlediska komunikace a utváření klimatu ve třídě si z výše uvedených „překvapení“ rozvedme především změněnou kvalitu kázně dnešních žáků a jejich nekázeň.

Začínající učitel může mít určité představy o chování žáků a ze svých vzpomínek z dětství i mylné představy o tom, jak se projevuje dnešní kázeň či nekázeň žáků. Často žáka vidí idealizovaně, jako bytost, která se chce jen vzdělávat, sedět klidně v lavici a dychtivě naslouchat učiteli. *„Chování žáků i způsob komunikace v hodině se podstatným způsobem změnilo. Dnešní český učitel se naštěstí běžně nesetkává s fyzickým napadáním učitelů ze strany žáků, ale se slovním možná ano. Setkává se však s mnohem volnějším a otevřenějším chováním žáků. Ve škole se dnes zlobí víc než dříve a také jinak!“* (Podlahová, 2004, s. 41). S nekázní souvisí i formulační neobratnost, v podobě dlouhých souvětí, kdy učitel chce sdělit třídě třeba i jednoduché instrukce, které se promění v rozsáhlé souvětí, do kterého se postupně zamotá. Žáci potom neví, co mají dělat, opakovaně se ptají. Někdo nepracuje, učitel je nervózní. Proto je dobré především ze začátku si sdělení k žákům nejprve rozmyslet a pro sebe v hlavě zformulovat. Až potom to s klidem podat žákům jasně a zřetelně.

Podle Vašutové (2007, s. 58) se studenti učitelství nejvíce obávají ve své budoucí profesi nekázně žáků, problému s navázáním kontaktu s žáky, že je žáci zaskočí nepříjemnými otázkami, nepochopí učivo, nic se v hodině nenaučí, žáci nebudou plnit zadané úkoly, nebudou dávat v hodině pozor. Začínající učitelé se dále obávají toho, že nebudou mít

respekt žáků a jejich rodičů, nestihnou probrat látku v hodině, nebudou si umět poradit v nestandardních školních situacích. Dále také toho, že nebudou umět objektivně hodnotit výkon žáka, nepřijetí jejich inovací, které se na vysoké škole učili. Velká většina těchto obav úzce souvisí s komunikací s žáky a utvářením dobrého klima ve třídě.

1.4 Jak navázat první kontakt s žáky

Podle Vašutové (2007) je první kontakt s žáky klíčovou událostí ovlivňující budoucí situaci ve třídě. U některých začínajících učitelů může jít právě zde o určité úskalí, které spočívá v nejistotě, vysoké nervozitě před neznámými žáky. Mohou být v rozpacích a v danou chvíli nevědí, jaká první slova mají žákům sdělit. Vašutová na tuto situaci, kterou vnímá jako klíčový začátek, upozorňuje a nabízí určitá základní doporučení. Je dobré se představit, stačí krátce a věcně. Následně je dobré dát ten samý prostor i žákům. Žáci vnímají, že je o ně zájem. Je to počáteční krok k budování partnerského vztahu v komunikaci s žáky. Dobré je ptát se na zájmy žáků, co je baví ve škole, co se jim nelíbí, podle věku žáků dále, co je pro ně v životě důležité, jaká jsou jejich očekávání. Osvědčilo se také, sdělit žákům svoji představu o vyučování, o pravidlech vzájemných vztahů, učebních požadavcích a způsobu hodnocení. Ve svém chování být přirozený, na nic si nehrát a nesnažit se žákům podbízet nebo vytvářet falešnou představu o spojení s nimi. Být však optimistický, přiměřeně přátelský a přístupný, nadšený, skromně sebevědomý, nikoliv suverén.

Žáci jsou velmi citlivé a vnímavé bytosti, které si všímají učitelova chování a určitým způsobem na ně reagují. Snadno objeví i slabé stránky učitele. Poznají, když je nejistý, nepřipravený, má trému, je slabá osobnost. Dokážou toho také zneužít a znepríjemnit život začínajícímu učiteli. Při neznalosti učitele pokládají záludné otázky, dělají naschvály, smlouvají a vymlouvají se, proč nemohli odevzdat úkol, různě podvádí apod. Začínající učitel si často neví v takových situacích rady. Měl by být v těchto situacích důsledný a nekompromisní. Zároveň tolerantní a přístupný. Důležité je dát žákům jasná pravidla a požadavky, kterými se společně řídí. Jedině tak se dá vyhnout uvedeným potížím.

Velkou obavou se u studentů učitelství i začínajících učitelů v současnosti stává nekázeň žáků. Ta je oříškem i pro velmi zkušené učitele. Někteří zavedou tvrdý režim a postihy žáků, jiní rezignují a postupně u nich dochází k syndromu vyhoření. Pro začínajícího učitele mohou být proto tyto obavy oprávněné a pochopitelné. Některé studenty nekázeň žáků odrázuje od

učitelství úplně. Vašutová vidí problém v tom, že chování žáků, jejich postoje a hodnotový systém kopírují život ve společnosti, která se proměňuje v konzumní společnost. Na to nejsou učitelé ani studenti připraveni, tedy jak na nové charakteristiky žáků, tak na práci s nimi. V praxi potom neví, jak na chování žáků reagovat. Autorka apeluje na to, že kromě odborných znalostí pro zvládnutí nekázně je nutná změna osobnosti učitele a klima školy.

1.5 Uvádění začínajícího učitele

Se vstupem do školy si mladý učitel postupně vytváří nový kolektiv, pracovní tým, začleňuje se do učitelského sboru. Mnohdy bývají kolegové značně věkově odlišní, starší, s jinými zkušenostmi, zájmy. Prostředí může být dosti odlišné od vysoké školy, kde se mladý učitel doposud pohyboval. Přijetí mladého nastupujícího učitele a jeho způsob může značně ovlivnit vývoj těchto vztahů a to, jestli se bude dobře cítit v kolektivu i v celém prostředí školy. Jak zdůrazňuje (Šimoník, 1994) první pracoviště je pro mladého učitele přirozeným článkem, pokračováním v rozvíjení a dotváření jeho odborných a metodických vědomostí a zejména dovedností. Je důležité si uvědomit, že z fakulty nepřicházejí hotoví učitelé, schopní řešit všechny složité výchovné a vzdělávací problémy. *„Na tom, jestli se z mladých učitelů stanou pedagogičtí mistři, závisí nejen na jejich přípravě na vysoké škole, ale také na péči o ně na prvních pracovištích.“* (Šimoník, 1994, s. 23) To, jakým způsobem budou uvedeni, má na jejich další profesionální vývoj významný vliv.

1.5.1 Uvádějící učitel

Uvádějícím učitelem je označen pedagog, ke kterému je přidělen nastupující učitel. Začínajícímu učiteli pomáhá, sleduje jeho růst a hodnotí pokroky. Toto období, kdy dochází k zaučování a uvádění do praxe trvá zpravidla jeden rok. Uvádějící učitel většinou bývá vybrán ředitelem školy. Je možno vymezit dva krajní přístupy k novým nastupujícím absolventům. Prvním může být takový, kdy se učitel na nového uchazeče těší, především na jeho svěžest, mládí, elán, nové nápady a metody, chuť do práce s dětmi. Druhý přístup je opačný, chápe nováčka jako velkou neznámou nebo jako někoho, kdo nemá ještě dostatek zkušeností ani dost velkou výkonnost či schopnost převzít některé práce a funkce. Mezi oběma přístupy je mnoho variant. Stejně tak začátečník se může na uvádějícího učitele dívat jako na člověka, který mu může pomoci, svěřit se mu s eventuálními nesnázemi, může ho akceptovat jako svého nadřízeného pracovníka i jako poslední stéblo, kterého se může chytit. Nebo může reagovat negativně a vnímat jeho snahu pomoci jako neustálé

kontrolování, vyzdvihování chyb a dohled na jeho práci bez možnosti uplatnění jeho nápadů. (Podlahová, 2004) doporučuje chápat instituci uvádějícího učitele jako vstřícný krok, jako ruku nabídnutou ke spolupráci, a nikoliv jako snahu kontrolovat začátečníkovi pedagogické výkony a omezovat jeho tvůrčí nápady. Jen při zaujetí pozitivního stanoviska k tomu, že jsem někomu přidělen, je možno navázat dialog, který obohatí obě strany. Na dobrých školách by mělo být samozřejmostí, že bude uvádějící učitel přidělen. Také ředitel školy by se měl zajímat, jak probíhá spolupráce obou pedagogů.

1.5.2 *Metody uvádění učitele do praxe*

Uvádějící učitel může značně ovlivnit začínajícího učitele v mnoha ohledech, tedy i v tom, jakým způsobem bude komunikovat s ním a především s žáky. Buď se inspiruje a ve své praxi bude jednat podobným způsobem nebo může považovat uvádějícího učitele jako negativní příklad a poučit se z jeho chyb a reflektovat, co by chtěl v budoucí pedagogické komunikaci odlišit.

Nyní si uvedeme několik metod práce, kde významně dochází ke komunikaci mezi uvádějícím a začínajícím učitelem a může docházet k ovlivnění začínajícího učitele v pedagogické komunikaci v jeho budoucím profesním životě. Jednou z nich, je **konzultování**. Tato metoda vyplývá ze spontánní potřeby pedagogických pracovníků o své práci mluvit a sdílet a analyzovat problémy s druhými. Spočívá v oboustranném konzultování a vzájemném ovlivňování obou učitelů. Dále metoda **koučování** je instruování, vysvětlování, sdělování připomínek, poskytování rad a návodů za účelem podání nebo zlepšení výkonu začínajícího učitele. Podobná je metoda **mentorská pomoc**, kde hlavní aktivita vychází od začínajícího učitele, který chápe mentora jako jakýsi vzor. Jinou metodou je **asistování**. Zde jde o realizaci dílčích úkolů a prací pod vedením zkušenějšího učitele přímo v hodině, případně jiných činnostech. Právě u této metody může začínající učitel přímo pozorovat způsoby komunikace s žáky uvádějícím učitelem a jeho vzory napodobovat. Dále metoda **působení v roli lektora**, který předává své vědomosti ostatním kolegům. Může jít o doplňující vzdělání, účastí na akcích, kurzech, pro nás například v oblasti komunikace s žáky. Uvedme si ještě metodu **stínování**, která by mohla některému učiteli připadat jako kontrolování jeho práce a vyvolat v něm obavy, ostych. Jde o metodu stínování, která spočívá ve sledování běžné pracovní činnosti kolegů ředitelem školy a dotazování se na příčiny použitých postupů. Velmi

významně to napomáhá k sebereflexi, kterou nezkušený pedagog, neustále objevující a zkoušející nové věci potřebuje. (Podlahová, 2004)

1.6 Sebereflexe začínajícího učitele

„Sebereflexe je obecné zamýšlení se jedince nad sebou samým, nad svou osobností, ohlédnutí se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, city. Jde o rekapitulování určitého vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro daného člověka významné.“ (Průcha, 2003, s. 209)

„Sebereflexe učitele je řízená, hodnotící reflexe v oblasti vlastní komunikace, výuky a hodnocení žáků. Provádí se na základě interpretace zpětnovazebních informací a autodiagnostických údajů o vlastní vyučovací činnosti, které může poskytnout např. kolega, ředitel školy nebo samotní žáci, a to za účelem zvýšení vlastních profesních kompetencí.“ (Spilková, Vašutová a kol., 2008, s. 107)

Můžeme si položit otázku: *„Je sebereflexe pro začínajícího učitele významná?“*

Začínající učitel získává množství informací z vyučovací činnosti, z pozorování svých žáků, ale i pouhou fyzickou přítomností ve škole. Z toho všeho může do budoucna čerpat, rozvíjet se, profesně růst a informace si zaznamenávat. Může však také všechno zapomenout. Začínající učitel by si měl klást otázky, ptát se na příčiny, hledat souvislosti a nová řešení. V tom případě mluvíme o výše popisovaném termínu *sebereflexe*. Pro začínajícího učitele je sebereflexe významná pro jeho odborný růst, neměl by ji podceňovat.

Podlahová (2004) píše o profesionální sebereflexi, kterou popisuje jako situace, kdy se učitel zamýšlí nad jednotlivými stránkami vlastní pedagogické činnosti. Může se jednat například o učivo, které vysvětluje žákům, o svém vztahu k žákům, komunikaci s kolegy a rodiči, či nad účelností metod a strategií, které využívá a spoustou dalších věcí a činností, z nichž se skládá profese učitele.

Při sebereflexi si učitel pokládá otázky a hledá na ně odpovědi. Podle V. Švece (1997) jsou to tyto otázky: popisné, hodnotící, kauzální a rozhodovací.

Popisné otázky jsou takové, které si učitel pokládá o učivu, žácích, svých postojích, způsobech jednání v pedagogických situacích, metodách.

Hodnotící otázky vedou učitele k úvahám o názorech, postojích, způsobech jednání. Uvažuje a hodnotí to, zda určité věci dělá dobře, či špatně, jak se v určitých situacích choval.

Kauzální otázky směřují k odhalování příčin a zdrojů postojů, způsobů jednání, pedagogického myšlení. Jsou to otázky typu: „Proč jsem tuto situaci neřešila klidněji?, Proč jsem se tak choval?“

Rozhodovací otázky jsou takové, které vedou ke změně postupů, způsobů jednání, názorů.

Právě díky odpovídáním si na takovéto otázky získá učitel mnoho zkušeností, poučí se ze svých vlastních chyb. Dokáže potom snáze řešit problémové pedagogické situace, které se vyskytnou/ vyskytly v praxi.

2 Dobré klima třídy

Pro začínajícího učitele je vytváření dobrého klimatu třídy mnohdy náročné a vyžaduje mnoho úsilí. Vytváření klimatu třídy se skládá z mnoha klíčových faktorů, na které je třeba se soustředit. Tato kapitola proto rozebírá zejména problematiku kázně a autority učitele. Dále se zabývá tím, jak s žáky zavádět pravidla, která pomáhají dobré klima udržet.

Vymezení termínu klima

V odborné literatuře se při popisu sociálně – psychologických jevů ve škole setkáváme s různými termíny. Pro ujasnění si vymezíme slova prostředí, atmosféra a klima, jak uvádí Mareš, Křivohlavý (1995).

Termín prostředí je nejobecnější, má široký rozsah. Prostor třídy nese aspekty architektonické, hygienické, ergonomické i akustické. Architektonické aspekty obsahují celkové řešení učebny, úroveň vybavení, velikost, rozmístění nábytku, hygienické osvětlení, větrání, vytápění, ergonomické vhodnost školního nábytku, uspořádání pracovního místa učitele, žáka, rozmístění ovládacích a sdělovacích prvků v učebně, akustické se soustřeďují na úroveň šumu a hluku, dozvuk.

Termín atmosféra vymezuje poměrně krátké časové trvání. Určitá atmosféra ve třídě může panovat jeden den či jen jednu vyučovací hodinu. Velmi rychle se změní. Jiná atmosféra může být první vyučovací hodinu, kdy jsou žáci aktivní, zcela odlišná při závěru poslední vyučovací hodiny.

„Sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jeho tvůrci jsou žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci.“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 41)

Jan Průcha (2002, s. 52) píše toto: *„Edukační klima ve třídě je především výtvozem učitele, i když samozřejmě v součinnosti s žáky. Dalo by se říci, že pro kvalitu konkrétního učitele je jedním z nejdůležitějších ukazatelů to, jaké klima v jeho třídách existuje.“*

Klima třídy je tedy něco nehmatatelného, dlouhodobě vytvářeného, ale zároveň velmi křehkého. Jedná se o práci všech, počínaje od žáka, jako jednotlivce, skupinky žáků, učitele,

tak celého kolektivu. Žáci klima vnímavě zaznamenávají, pociťují a prožívají. Obsahově se klima skládá z ustálených postupů vnímání, hodnocení a reagování na to, co se ve třídě odehrává.

Kultura školy

Vedle termínu klima školy, třídy, je dobré rozlišovat i termín kultura školy.

Zatímco klima školy má význam sociálně vztahový, pedagogicko-psychologický, „*kultura školy evokuje kulturu podnikovou, firemní, kulturu organizace a její řízení.*“ (Čapek, 2010, s. 138)

„Kultura školy zahrnuje klima školy, styl vedení, soudržnost při uplatňování společných strategií, pedagogickou koncepci, definování rolí lidí ve škole, mezilidské vztahy, motivující faktory, fyzické prostředí a její image.“ (Walterová, 2001, s. 89)

2.1 Jak vytvořit dobré klima

Již výše je v této práci popisováno, kdo se na vytváření klimatu třídy podílí, je to jak učitel, tak žáci. Přesto velmi záleží především na cíleném úsilí učitele, jak bude vytvářet a vhodnými metodami a přístupy udržovat příznivé klima ve své třídě. Neexistuje žádný osvědčený a vyzkoušený postup, recept, kterého by se měl začínající učitel držet, při snaze vytvořit dobré klima třídy, aby mohl by mít stoprocentní jistotu, že to bude fungovat. Každý učitel je jiný, má jinou osobnost, temperament, jiné vlastnosti, přednosti, zájmy, různé schopnosti, dovednosti, vědomosti, postoje. Stejně tak každá třída se skládá z odlišných žáků, kdy je každý jedinečná bytost. Učitel ke třídě musí přistupovat nejen jako k celku, ale také respektovat a vůbec vnímat jednotlivé individuální zvláštnosti dětí. Také situace, do kterých se začínající učitel dostane, nebudou vždy stejné, tzv. učebnicové příklady. Budou se lišit a je právě na učiteli, aby dokázal pohotově reagovat, zužitkovat svých dosavadních vědomostí, získaných jak na fakultě, tak i v praxi. Je zde kladen požadavek na učitele flexibilně reagovat. Učiteli je zde nabídnuta možnost využít určitých doporučení, vhodných metod, postupů a přístupů k žákům, které mohou značně tvoření dobrého klimatu ovlivnit.

2.2 Kázeň

Kázeň žáků, jak bylo psáno v této práci výše, je jedním z častých problémů začínajících učitelů, kterou řeší při budování klimatu třídy. Věnujme proto kázni zvýšenou pozornost.

Položme si otázku, co si pod slovem kázeň můžeme vybavit. Může to být řada věcí, situací, slov, které jsme zažili. Někdo si představí naprostou poslušnost, oddanost autoritě. Jiný možná slušné chování, dodržování určitých pravidel, plnění povinností.

Problematikou kázně se zabývá řada autorů, kteří ji definují takto:

Stanislav Bendl (2001, s. 46) rozlišuje kázeň obecně a kázeň školní. Kázeň obecně definuje takto: „*Kázeň je vědomé dodržování zadaných norem.*“

Potom vymezuje školní kázeň: „*Školní kázeň je vědomé dodržování školního řádu (eventuelně pravidel chování ve třídě) a pravidel (pokynů) stanovených učiteli, popřípadě ostatními zaměstnanci školy.*“

Jan Uher (1924, s. 218) se dívá na kázeň takto: „*Kázeň je buď dobrovolné, buď nucené podřizování se jednotlivce nebo určité společnosti určité autoritě, určitému pořádku, řádu, a to buď svobodně zvolenému, nebo zvenčí ukládanému.*“

Stanislav Střelec (1998, s. 189) pojímá kázeň následovně: „*Kázeň je nejčastěji objasňována jako společenský jev spočívající v dodržování stanovených nebo dobrovolně přijatých norem.*“

Kázeň můžeme také vnímat s očekáváním a nadějemi, a to tak, že se bude u dětí projevovat s úctou k učiteli, respektováním určitých pravidel chování, ať už těch, které si společně děti ve třídě s paní učitelkou vytvoří, tak těch, které můžeme označit za slušné chování.

Můžeme si položit otázku: **Má kázeň ve společnosti svou funkci?**

Kázeň ve společnosti plní řadu funkcí. Jde jak o funkci orientační (člověk ví, jak se má chovat a co můžeme očekávat od ostatních), tak funkci ochrannou (s dobrými zákony a jejich zachováváním se lidé cítí bezpečně), dále se kázeň podílí také na funkci existenční (umožňuje člověku přežít), sociotvornou funkci (kázeň jako předpoklad pro fungování společnosti normálním způsobem), výkonovou (kázeň také zvyšuje výkon a efektivitu lidského počínání).

Jak se zde ukazuje, kázeň je tedy pro společnost velice důležitá, ale měla by se užívat v přiměřeném množství (rozsahu) a brát také ohled na to, že každý člověk má své emoce a potřeby.

Do společnosti nemůžeme pominout zařadit ani školu, jejich funkce se tedy vzájemně překrývají.

2.3 Funkce kázně ve škole

Funkci kázně ve škole lze podle Bendla (2004 s. 30 - 35) chápat takto: „Kázeň jako ochrana dítěte ve škole“ ve smyslu:

1) Zajištění bezpečí žákům a učitelům

Kázeň ve škole znamená jak pro žáky, tak pro učitele ochranu. Žákům přináší ochranu před šikanou a násilím od svých spolužáků. Kázeň dětem přináší zároveň naplnění jedné ze základních lidských potřeb, a to potřebu bezpečí a jistoty. Proto dnes rodiče při výběru školy nehledí jen na vědomosti, které jejich dětem škola nabízí, ale také na bezpečné klima školy.

2) Vytváření prostředí podporující učení

„Kázeň je hospodyně času a ochránitelkou práce“ (O.Kándera)

Velice těžko se vyučuje ve třídě, kde jsou žáci neukázněni, vykřikováním, mluvením s kamarádem neustále vyrušují, neuposlechnou pokynů učitele, a tak učitel tráví další čas místo vysvětlování nové látky jejich napomínáním. Krásně nám to popisuje také staré české přísloví, které připomínal i Komenský: „Škola bez kázně, mlýn bez vody. Neboť odejmeš-li mlýnu vodu, musí se zastavit, zrovna tak odejmeš-li škole kázeň, všechno musí ochabnout.“

3) Ochrana ve smyslu hygienickém

Kázeň žáků má také zabraňovat a chránit je před škodlivými vlivy, jako je užívání alkoholu, drog a kouření.

4) S kázní také velmi úzce souvisí termín autorita. Slovo autorita může být chápáno různě.

Pro někoho jako zdroj moci, dominance, ztráty svobody a demokracie. Zamyslíme-li se však nad etymologií slova autorita, zjistíme, že *„latinské slovo auctoritas v sobě skrývá celou řadu pozitivních významů jako podpora, záruka, či jistota.“* (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 394)

Pro uvědomění si toho, jak je autorita pro učitele důležitá a pro lepší orientaci s tímto pojmem, si uvedme typologii autorit.

2.4 Typologie autority

Mohou být různé typy členění autority, například podle těchto kritérií, které uvádí Alena Vališová (2001, s. 40, 41):

Genetické kritérium:

- a) Autorita přirozená (vrozená dispozice)
- b) Autorita získaná (naučená, osvojená)

Sociální kritérium:

- dle sociálního statusu:
 - a) autorita osobní
 - b) poziční
 - c) funkční
- dle prestiže:
 - a) formální
 - b) neformální
- dle důsledku chování sociálního okolí:
 - a) skutečná
 - b) zdánlivá

Charakteristika jednotlivých typů autority:

Autorita přirozená – vyplývá z vrozených osobnostních rysů nebo z profesních dovedností nositele, může být umocněna i temperamentovými dispozicemi.

Autorita získaná – podílí se na ni výchova a individuální cílevědomé úsilí, zakládá se na schopnosti osvojené v průběhu života jedince. Čerpá a staví na přirozené autoritě, někdy ji kultivuje, jindy upravuje nebo omezuje.

Autorita osobní, poziční a funkční

Autorita osobní – představuje přirozený vliv, pramenící z individuálních vlastností, schopností a dovedností jedince, z jeho osobního vkladu do sociální situace

Autorita poziční – znamená míru vlivu, kterou jednotlivec získává díky svému postavení v systému organizace. Jde o oficiálně a úředně předaný stupeň vlivu.

Autorita funkční – představuje vliv, vyplývající z očekávaného splnění úkolu, z kvality výkonu v určité roli či funkci.

Autorita formální a neformální

Autorita formální – je mírou vlivu, který plyne z postavení a jemu odpovídající činnosti v organizační hierarchii instituce či podniku, a to bez ohledu na konkrétního jedince a jeho osobnostní vlastnosti.

Autorita neformální – je založena na lidských a odborných charakteristikách jedince, který má na ostatní přirozený a přímý vliv

Autorita skutečná a zdánlivá

Autorita skutečná – spočívá v tom, že podřízení respektují stanovenou strategii, projevují vstřícnost k pokynům, aktivita skupin se vyznačuje trvalostí a soudržností i v krizových situacích

Autorita zdánlivá – ve skupině existují projevy nedůvěry podřízených, neochota ke spolupráci. Přes existenci symbolů uznání nemá nositel autority v náročné situaci u spolupracovníků oporu.

Pro začínajícího učitele, ale nejenom pro něho, je dobré mít přirozenou autoritu. Tímto darem není však obdařen každý pedagog. Může se snažit na sobě a své autoritě pracovat a profesně se zlepšovat. Může si cílevědomým úsilím vytvořit získanou autoritu. Ta by však stále měla stavět na autoritě přirozené.

Dobrým znakem pro prevenci předcházení konfliktů a utváření dobrého klimatu třídy mohou být i třídní pravidla.

2.5 Pravidla chování

Pravidlům chování a jejich zavedení by měl začínající učitel věnovat obzvlášť pozornost.

Když uslyšíme pojem pravidla chování nebo pravidla ve třídě, může se nám vybavit řada otázek: Potřebují žáci stanovení pravidel? Je dobré zavádět a používat formální pravidla ve třídě? K čemu nám slouží? Nemají žáci přece školní řád, kde je mnoho pravidel o tom, jak by se měli ve škole chovat?

Problematické pravidel se věnuje tato práce v následujících odstavcích. Neexistuje jednoznačná odpověď na to, zda by se měli ve třídě zavádět formální pravidla. Můžeme mít ovšem úhel pohledu, který vychází z myšlenky určitého řádu, který žáci potřebují. Je důležité, aby si žáci byli vědomi toho, co je považováno za nepřijatelné chování a z jakého důvodu. Ze školního řádu mají jisté povědomí, kde se jejich pozornost štěpí do velkého množství informací, kterými je školní řád může zahltit. Proto je pro žáka a učitele důležité, dohodnout se na určitých pravidlech chování, která budou ve své třídě dodržovat a budou platná právě pro jejich třídu, jejich kolektiv. Žáci si budou vědomi, že pravidla vychází z potřeb právě jejich kolektivu a jsou dostatečně konkrétní a jednoznačná.

Pokud se pro zavedení pravidel ve své třídě učitel rozhodne, tak by měl být jak on, tak i žáci, připraveni brát je vážně. Při vytváření pravidel je důležité brát v potaz také jejich funkčnost. Formulovat je tak, aby jimi bylo vyjádřeno přesně to, co je zamýšleno. Například neříkat, co je dovoleno, ale formulovat, co je zakázáno, nebo jak by se žáci měli chovat.

Pravidla mohou být také stanovena tak úzce, že ztrácí svou funkčnost. Příklad uvádí (Cangelosi, 2006, s.121)

V pravidlech chování ve třídě pro žáky osmé třídy pana učitele Bezděka je napsáno také toto: „ Během psaní testu zůstanou všichni žáci sedět na svých místech, dokud učitel nedá znamení, že všechny práce již byly odevzdány.“ Při jedné takové písemné práci Tomáš ještě pracuje, ale Nikola a Karolína, které sedí po obou jeho stranách, mají již hotovo a čekají na ostatní. Karolína vstane, nakloní se přes Tomáše a podává Nikolovi tužku. Pan Bezděk si všimne jejího vyrušování a pokynem ruky zavolá Karolínu ke svému stolu, kde se jí zeptá: „ Karolíno, co říká pravidlo o vstávání z lavice během psaní písemné práce?“ Karolína: „ Já jsem jenom vracela Nikolovi tužku, kterou jsem si od něho půjčila. A kromě toho jsem z lavice

neodešla.“ Pan Bezděk: Jak bys mohla dát Nikolovi tužku, aniž bys opustila lavici?“ Karolína: „Hodně jsem se nahnula dopředu, takže jsem kolenem zůstala na sedadle.“ Pan Bezděk: „To je totéž, jako když odejdeš z lavice.“ Karolína: „ Když jsem měla koleno na lavici, tak to totéž nebylo...“

Zde vidíme, jak se nám úzkým vymezením pravidla, vztaženého jen na konkrétní situaci, stane nefunkční. Pan Bezděk tak ztratil zbytečně plno času nesmyslným se dohadováním s Karolínou o kolenu na lavici, místo aby čas využil daleko efektivněji. Přitom tímto pravidlem nemělo být zabráněno vstávání dětí ze židlí, ale především zabránění rušení žáků, kteří ještě píšou test. Příklad pravidla, vyjádřeného funkčním způsobem, může být: „ Dbej na to, abys nevyrušoval ostatní, kteří pracují na testu (úkol). Umožni druhým hovořit bez přerušování.“

Kolik pravidel stanovit?

Je lépe stanovit menší počet funkčních pravidel (méně než 10), než více úzce omezených pravidel. Obvykle se v praxi můžeme setkat s pěti. Proč? Pokud si mají děti zapamatovat 5 pravidel a řídit se jimi, i tak je to pro některé žáky, převážně ze začátku, poměrně těžký úkol, natož si jich pamatovat třeba 20. Jednotlivá pravidla budou mít spíše v malém počtu větší váhu a jevit se dětem jako důležitá, než velký počet pravidel pro každou situaci zvlášť. Je jich lepší menší počet a obecnějších, apelujeme tak na děti, aby se nad nimi více zamýšlely a braly je tak i více v potaz.

Pravidla si nezavádíme do třídy proto, abychom nějaká měli, působilo to moderně, nebo zajímavě, ale proto, abychom předcházeli, zamezovali rušivému, nespolupracujícímu, nebezpečnému chování žáků. Proto volíme jen taková pravidla, která jsou nezbytná. Nezbytné pravidlo chování ve třídě slouží alespoň jednomu z následujících účelů: Mělo by maximalizovat spolupracující chování a minimalizovat chování nespolupracující, obzvláště rušivé. Zajistit bezpečnost a pohodlnost učebního prostředí. Zamezit také rušení ostatních tříd a lidí mimo učebnu činnostmi probíhajícími ve třídě a udržet přijatelnou úroveň slušnosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy.

Kdo by měl pravidla vytvářet?

Budou sloužit pravidla efektivněji, když je zavede vyučující sám či samotní žáci? Cangelosi (2006, s. 127) uvádí čtyři postupy jejich zavedení, kdy to, jak působí, záleží více na jejich použití než na metodách samotných:

1. Všechna pravidla stanoví učitel, dbá na to, aby byla funkční, nezbytná, a aby se mezi ně nepletly rutinní postupy.
2. Všechna pravidla stanoví učitel, avšak rozhodnutí je ovlivněno doporučeními žáků.
3. Pravidla navrhují žáci a hlasují o nich. Učitel má za úkol připravit takové uspořádání tohoto jednání, které umožní demokratické rozhodování – vést toto jednání tak, aby došlo k zavedení nezbytných funkčních pravidel a každému žákovi zajistit možnost podílet se na rozhodnutích.

Tento způsob by mohl být považován za nejnáročnější, ale také za nejfunkčnější. S touto podmínkou, že učitel vychází z individuálních potřeb žáků (kolektivu) a cíleně směřuje stanovením pravidel k jejich nezbytnosti a funkčnosti.

4. Kombinace tří výše uvedených metod

2.6 Pedagogická komunikace

Jednou z důležitých složek klimatu je komunikace mezi jeho spolutvůrci. Pedagogická komunikace patří mezi elementární nástroje učitele, které denně ve své praxi využívá. Pedagogickou komunikaci autoři odborné literatury vymezují různými způsoby. Kapitola proto nejprve porovnává pohledy autorů a následně se zabývá funkcemi a podobami pedagogické komunikace – jak verbální tak neverbální složkou. Pro plnohodnotné využití pedagogické komunikace musí učitel ovládat obě tyto složky.

2.6.1 Vymezení pojmu pedagogická komunikace

Pojem pedagogická komunikace může být chápán z různých hledisek odlišnými způsoby. Uvedme si pro ilustraci vymezení a názory některých autorů.

Gavora chápe pedagogickou komunikaci jako zvláštní případ sociální komunikace, kdy jejím prostřednictvím vychováváme a vzděláváme, sledujeme pedagogické cíle. Gavora (2005, s. 22) uvádí tuto definici pedagogické komunikace: *„Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, která určují pravomoce jejich účastníků.“*

Mareš, Křivohlavý (1995) upozorňuje, že pedagogové a psychologové si všímají ještě dalších aspektů v komunikaci a počítají s tím, že nemusí probíhat vždy nejlépe.

Pokud nás zajímá hlavně optimální pedagogická komunikace, můžeme ji vymezit takto: *„Je to pedagogická komunikace při procesech vzdělávání a výchovy, která plní určité pedagogické funkce. Pokud je plnohodnotná a optimální, pak zajišťuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, umožňuje řídit sociálně psychologické procesy v kolektivu, vytváří nejlepší podmínky pro vytváření motivace žáků a tvořivých stránek jejich učení, formuje osobnost žáků správným směrem a dovoluje co nejlépe pedagogicky využívat zvláštností učitelovi osobnosti.“* (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 25)

Pokud se ptáme, jak koncipovat pedagogickou komunikaci a obecně každou mezilidskou komunikaci, aby byla funkční a obohacovala všechny účastníky, H. P. Gric, kterého ve své práci citují J. Křivohlavý aj. Mareš, koncipuje pedagogickou komunikaci v pěti bodech (1995). Jde o **princip kooperace**, který je založen na spolupráci s partnery, apeluje na formování svých replik právě tak, jak to příslušný moment dialogu vyžaduje. Druhým bodem jsou **maxima kvantity**, zní takto: „Řekni dost, ale neříkej více, než je nezbytné, ať je tvé sdělení dostatečně informativní, ale zároveň co nejúspornější.“ Tedy máme v komunikaci jednat konkrétně, jasně, aby nám druhá strana rozuměla a nedošlo k mylným domněnkám, ale zároveň stručně, nikoliv zdlouhavě, nejasně. Dalším konverzačním maximem je **maximum kvality**: „Nelži, neříkej nic, pro co nemáš dostatek důkazů. „ Tento bod jasně nařizuje pravdomluvnost, upozorňuje na riziko vzniku pomluv, šíření nepotvrzených a neověřených informací, kterých bychom se měli v komunikaci vyhnout. Čtvrtá uvádí autor **maxima relevance**: „Řekni to, co je v daný moment důležité a vhodné vzhledem k tématu, cílům, účastníkům.“ Tento bod sází na důležitost a vhodnost sdělení, předpokládá určitý cit osoby, která komunikuje. Pátým konverzačním bodem jsou **maxima způsobu**. Klade důraz na jasné vyjadřování, srozumitelnost, přesnost a jednoznačnost sdělení. Tyto body můžeme chápat jako základ pro pedagogickou komunikaci, neobejdeme se však bez citu pro konkrétní situace, určitou zkušenost a dovednost improvizovat a pohotově reagovat.

2.6.2 *Funkce pedagogické komunikace*

J. Mareš s J. Křivohlavým (1995) sepsali ve své publikaci šest funkcí pedagogické komunikace, přičemž připouštějí, že pedagogická komunikace se stále vyvíjí a s ní se mění také názory na její pedagogické funkce. Uvedeme si zde tedy šest významných funkcí. Pedagogická komunikace zprostředkovává vzájemná působení účastníků, včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů a emocí, osobní i neosobní vztahy, společnou činnost účastníků. Sledujeme zároveň jednotlivé pracovní postupy včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti. Pedagogická komunikace formuje všechny účastníky pedagogického procesu, především osobnost žáků. V neposlední řadě je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání. Další z funkcí je ustanovování výchovně vzdělávacího systému, kdy zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, dynamiku, také však stabilitu.

2.6.3 *Účastníci pedagogické komunikace*

Nelešovská (2005, s. 29) uvádí nejčastější účastníky pedagogické komunikace, kdy na jedné straně stojí učitel, na druhé straně žák. Upozorňuje na nesouměrné komunikační partnery, kteří se v tomto vztahu učitel x žák nacházejí. Nesouměrnost spatřuje jak v rovině kvantitativní, tak v rovině sociální, kdy je učitel dospělý jedinec, který komunikuje s nedospělými jedinci. Kvantitativní rovina spočívá ve velkém množství žáků, zpravidla dvacet až třicet, proti kterým stojí jeden učitel. Účastníci pedagogické komunikace jsou navzájem v určitých vztazích.

Nelešovská cituje D. Gavoru, který vymezuje několik typů těchto vztahů:

- učitel x žák
- učitel x třída
- učitel x skupina žáků
- žák x třída
- žák x skupina žáků
- žák x žák
- skupina žáků x skupina žáků
- skupina žáků x třída

U prvních tří vztahů je asymetrie, učitel má nadřazené postavení. Vztah učitel x žák můžeme chápat i opačně, tedy žák x učitel. Je důležité si uvědomit, že žák si tvoří ke svému učiteli od počátku určitý vztah, který se časem upevňuje, rozvíjí. Dalším druhem vztahů, kde nenalezneme asymetričnost, je vztah mezi žáky navzájem. Žáci mají ve třídě stejná pravidla, která musí dodržovat, stejná práva a povinnosti. Přesto zde určité rozdíly v postavení jsou a žáci je vnímají. Žák dostává pověření učitelem nebo čelní postavení dosazením skupinou žáků.

Nelešovská (2005) zdůrazňuje, že žáci mezi sebou rozvíjejí vztahy nejčastěji při skupinové práci, kde mají jasně určeného vedoucího. Pokud se setkají ve skupince dva a více dominantních žáků, vyskytují se mnohdy spory, žáci se obtížně domlouvají na společném postupu. Žák může komunikovat i sám se sebou. Tuto komunikaci nazýváme intrakomunikací. Žák je veden během vyučovacího procesu k hodnocení získaných informací, vystávají před ním otázky i argumenty, nad kterými žák přemýšlí.

2.6.4 **Verbální komunikace**

V pedagogické komunikaci je velmi podstatná řeč. Základní jednotkou řeči je slovo, proto hovoříme o slovní – verbální komunikaci. Verbální komunikace může mít mluvenou i psanou podobu.

Komunikační proces chápeme jako výměnu informací v širším slova smyslu, tedy i výměnu představ, nálad, pocitů a postojů. Výměna informací se děje pomocí znaků. Jedním ze specificky lidských znakových systémů je řeč. Rozumíme jí, jak jazyk mluvený (systém fonogenických znaků), tak jazyk psaný (systém grafických znaků). Verbální sociální komunikace tedy zahrnuje jak znakovou, tak písemnou formu řeči. Řeč je nejuniverzálnějším prostředkem komunikace, neboť při přenosu informací řečí se nejméně ztrácí smysl sdělení. Je však nutné, aby byla provázena vysokým stupněm porozumění dané situaci, a to všemi účastníky komunikace. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 57)

Ze sociálně psychologického hlediska můžeme ve verbální komunikaci rozlišovat komunikátora, tj. autora mluvené či psané řeči, a recipienta, tj. příjemce sdělení. První druh činnosti se nazývá obecně jako kódování, druhý jako dekódování. Autoři Mareš a Křivohlavý upozorňují, že je pro pochopení verbální komunikace důležité znát časovou následnost.

2.6.4.1 Fáze činnosti při verbální komunikaci

Verbální komunikace má v pedagogickém procesu určité fáze (Mareš, Křivohlavý, 1995). Nejprve se musí zrodit nějaký záměr komunikátora. Můžeme si uvést jako příklad učitele. Záměr předchází slovní formulaci a dává jí smysl. Následuje vlastní sdělení, které je adresované určitému příjemci, například žákovi, skupině žáků, celé třídě. Příjemce naslouchá, případně čte, co mu bylo sděleno. Snaží se o dekodování sdělení a odhalení smyslu sděleného. Dekodovaný smysl sdělení se vždy nemusí krýt s tím, co chtěl komunikátor vyjádřit. Jedním z prostředků, jak zpřesnit smysl, je rozhovor. Vyšší formou pro hledání společného smyslu je dialog.

2.6.4.2 Otázka jako klíčová součást dialogu

Pedagogická komunikace, jak píše Nelešovská (2005), je založená na kladení otázek učitelem a odpovídání žáka. Otázka je klíčovou součástí dialogu a spolu s odpovědí jeho nezbytnou rozhodující součástí.

Začínající učitel by si měl být dobře vědom, jak důležitá je v komunikaci s žáky vhodnost otázek, které bude žákům pokládat. Otázka by měla splňovat určité požadavky. Jedním z požadavků je přiměřenost. Učitel sestavuje otázku na základě individuálních možností žáků. Bere ve zřetel věk a úroveň vědomostí. Pokud by sestavil otázku pro žáka moc obtížnou, žák nebude schopen ji pochopit a dobře na ni reagovat. Podobně je tomu i naopak. Příliš lehká otázka může žákům připadat zbytečná, jasná, nebudou ji chápat tak, že je hodná jejich odpovědi a s velkou pravděpodobností se budou nudit a začnou být nepozorní. S touto zásadou souvisí i srozumitelnost a stručnost. Klade na učitele ten požadavek, aby se vyjadřoval bez užití příliš složitých a dlouhých souvětí, během kterých žáci ztratí souvislosti otázky a pozornost. Srozumitelnost projevu může být ohrožena i nedbalou výslovností učitele. Srozumitelnost otázky ovlivňuje také výběr slov, který by neměl vybočovat ze slovní zásoby přiměřené věku žáků. Dalším z požadavků je jednoznačnost otázky. Měla by být buď položena vždy jen jedna otázka, která je postavena tak, že připouští jediný způsob odpovědi, nebo pokud existuje více správných odpovědí, musí je učitel respektovat, i kdyby nekorespondovala s tou odpovědí, kterou měl na mysli. Následující požadavek vychází z odbornosti učitele, který by měl věcnou správnost a přesnost dodržovat. Nesprávné nebo nepřesné pojmenování skutečností, jak upozorňuje Nelešovská, vede žáky k tomu, že to považují za nedůležité. V neposlední řadě je jazyková správnost, která svědčí o jazykové

úrovni a kultuře učitele, který by měl dbát na čistotu a správnou skladbu svého jazykového projevu.

Začínající učitel by měl mít také na mysli, aby otázky vycházely ze života žáků, z jejich zkušeností, zájmů, byly jim blízké a nějakým způsobem je oslovovaly. Takové otázky jim budou sloužit k motivaci a povzbuzení jejich zájmu o probírané učivo. Aby byla komunikace s žáky funkční, musí učitel ovládat určité verbální komunikativní dovednosti. Patří sem zejména akustické vlastnosti hlasu a jejich ovládání, práce s dechem při mluvení, přízvuk, rytmus, dynamika, intonace, tempo, pauza a spisovná výslovnost.

2.6.5 *Neverbální komunikace*

Označení nonverbální komunikace znamená mimoslovní sdělování, tedy způsob komunikování, který nepoužívá slov. Informace se přenáší jiným způsobem. Odborná literatura rozlišuje osm základních mimoslovních způsobů sdělování. Jde o sdělování: pohledy (řeč očí), výrazy obličeje (mimika), pohyby (kinezika), fyzickými postoji (konfigurací všech částí těla), gesty (gestika), dotekem (haptika), přiblížením či oddálením (proxemika), úpravou zevnějšku a životního prostředí.

Jak odkazuje ve své publikaci Nelešovská (2005, s.46), antropolog Albert Mehrabian odhalil, že pouze sedm procent informací, které získáváme z rozhovoru, nám poskytují slova. Z tónu a barvy hlasu získáme třicet pět procent a padesát pět procent z řeči lidského těla. Neverbální komunikace má v pedagogické komunikaci velmi podstatnou roli a neměli bychom ji podceňovat. Co si můžeme sdělit beze slov? Mimoslovními projevy můžeme sdělit emoce (např. pocity, afekty, nálady), záměry o sblížení se, případně o sociální distancování. Snažíme se záměrně ovlivnit postoje posluchačů, o něčem je přesvědčit. Nonverbálně můžeme řídit chod mezilidské interakce, např. předávání slova v rozhovoru.

Jak pro učitele s dlouhodobou praxí, tak především pro začátečníka nemusí být vždy snadné odhadnout z výrazu obličeje a celkových mimoslovních sdělení žáka, jeho emocionální stav. Co nám svých chování, pohledem, aktuální mimikou chtěl, ať už úmyslně či neúmyslně říci? Je důležité se neustále učit porozumění neverbální komunikaci žáků, být vůči nim vnímavý a všimnout si jejich individuálních projevů. Stejně tak i žáci vnímají velmi výrazně jednotlivé neverbální komunikační signály, které k nim vysílá vyučující. Pojdme si nyní rozebrat jednotlivé způsoby nonverbální komunikace.

2.6.5.1 Způsoby nonverbální komunikace

Autoři Mareš a Křivohlavý (Mareš, Křivohlavý, 1995) podrobně popisují ve své publikaci způsoby neverbální komunikace. K jednomu nejdůležitějším způsobům sdělování patří **řeč očí**, tedy **sdělování pohledy**.

Abychom této řeči porozuměli, ujasněme si, jaké prvky obsahuje. Jde o směr zorné osy, délku doby jednoho pohledu, četnost pohledů, sled pohledů, úhel pootevření víček, tvary obočí, vrásky kolem očí, frekvence mrkacích pohybů, velikost zornic. Některé z nich si dále rozeberme. Směr zorné osy, tj. zaměření pohledu na určitý cíl. V pedagogické komunikaci se soustředíme na pohledy učitele a žáků. Dívá se žák na učitele a naopak? Na koho ze spolužáků se žák dívá? Nejcitlivější je okamžik střetu pohledů z očí do očí. Výrazně je hodnocena délka doby pohledu do očí. Lidé jsou vnímaví, jak dlouho trvá pohled člověka do očí. Příliš dlouhý pohled na jednu osobu je pocítován jako nepříjemný. Učitel by si toho měl být vědom a kontrolovat se, zda se například během instrukcí neúmyslně nedívá po dlouhou dobu pouze na určitého žáka. Žáci velmi citlivě vnímají četnost pohledů, které jim vyučující při přejíždění očima po třídě několikrát za hodinu předá. Podvědomě vnímají, jak často je učitel očima navštíví oproti ostatním spolužákům. Co se týká sledu pohledů, můžeme pozorovat, na koho se žák podíval před pohledem na učitele, který se ho na něco tázal následně po tom. Stejně tak je tomu i u učitele. Dalším prvkem je velikost zornic. Průměr zornic je přímo úměrný intenzitě emocionálního stavu člověka.

Nelešovská vyzdvihuje důležitost řeči očí takto: *„Tím, co naše oči dělají, sdělujeme druhým lidem nejen to, jak nám je, jak se cítíme, ale i jaký k nim máme vztah. Nebýt této řeči očí, byl by náš osobní styk i styk učitele se žáky o něco skutečně cenného a podstatného ochuzen.“* (Nelešovská, 2005, s. 51)

Podobně tak **sdělování výrazem obličeje** patří k výrazným způsobům neverbální komunikace. Mimika může mít funkci sdělování kulturně tradovaných gest, která jsou daná nepsanou sociální normou určité země (zdvořilostní úsměv apod.) Může jít i o tzv. instrumentální pohyb (při kýčání, zívání). Pomocí mimiky především však vyjadřujeme emocionální stavy, odrážíme vzájemné postoje k lidem, mimikou poskytujeme zpětnou vazbu v rozhovoru. Výzkumy dospěly k tomu, že člověk dokáže s velkou přesností rozeznat sedm primárních emocí v obličeji jiných lidí. Jde o štěstí – neštěstí, překvapenost, strach a bázeň,

radost – smutek, klid – rozčilení, spokojenost – nespokojenost, zájem – nezájem. Jak popisuje dále Mareš a Křivohlavý (1995, s. 109), obecně se ukázalo, že ve schopnosti rozeznávat správně lidské emoce z výrazu obličeje je mezi lidmi velký rozdíl. Lepších výsledků dosahovali uzavření lidé (introverti), než lidé otevření, společenšší (extroverti). Úspěšnější byly v odečítání ženy než muži.

Na učitele se zde klade požadavek naučit se u svých žáků emoce z výrazu obličeje vnímat, rozeznávat je, nepřehlížet je a nebrat na lehkou váhu. Jedině tak daleko lépe porozumí svým žákům. U začínajícího učitele to může být obzvlášť velká výzva, když se musí soustředit dohromady na mnoho nových věcí, činností, úkolů a cílů.

Dalším způsobem neverbální komunikace je **sdělování pohyby**, pohyby lidského těla. Věda, která se zabývá pohyby těla a jeho částí při nonverbální komunikaci se nazývá kinezika. Můžeme si připomenout klasifikační systém švédského psychologa R. L. Birdwhistella. Nejmenší jednotkou v kinetice je kin. Z kinů se skládají vyšší jednotky – kinemorfémy. Sledování řeči pohybů je velmi náročné a podle Nelešovské (2005) je ve školním prostředí ne příliš snadno užité. Učitel by musel mít velmi dobrou pozorovací schopnost. Existuje však jedna část kinetiky, kterou ve škole uplatňujeme dost, nazývá se **gestika**. Gesta jsou pohyby, které něco sdělují, doprovázejí slovní projevy nebo je zastupují. Jsou vázaná na určitou kulturu. Například vyjádření souhlasu či nesouhlasu pohybem hlavy vypadají v určitých kulturách odlišně. V ČR se souhlas vyjadřuje kývnutím hlavy, ale v Bulharsku to znamená nesouhlas. V pedagogické komunikaci hrají gesta významnou roli. Začínající učitel by měl být již od počátku důsledný a užívat jich vědomě. Pokud si na určitá gesta žáci navyknou (gesto vstaňte, posadte se), ulehčí si vyučující někdy mnoho slov.

Sdělovat informace se dá i **fyzickými postoji**. Studium poloh těla se zabývá posturologie. Pomocí zaujmutím určité polohy těla, rukou, nohou, hlavy, můžeme jiným lidem sdělit, zda máme vůči němu psychický postoj přátelský či nepřátelský, zda k němu projevujeme náklonnost, či s ním dále jednat nechceme. Učitel může například u žáka pozorovat, zda se během rozhovoru s ním žákův postoj mění, a pokud ano, zda směrem k souhlasu či nesouhlasu. I učitel vydává svými fyzickými postoji značné signály. Žáci mohou vypožorovat, zda je učitel například zaujatý pro danou látku, zda to, o čem právě hovoří myslí vážně, zda jeví o určitého žáka zájem.

Sdělování **vzájemným přiblíženým** či **oddálením** patří též mezi sociální komunikaci. Komunikující osoby se zastaví v určité vzdálenosti od sebe, volí různě vzdálená místa k sezení. Proč tomu tak je a co to o nás vypovídá? Jaké dáváme neverbální signály okolí? Tím se zabývá proxemika, která zkoumá odstupy mezi lidmi.

Jak uvádí Nelešovská (2005), u osob, které spolu komunikují vestoje, existuje určitá osobní zóna člověka. Je možné ji přiblížit mýdlové bublině, která obklopuje člověka, který je v jejím středu. Do této zóny nerad pouští druhé lidi. Každý člověk má svou osobní zónu jinak velkou. Může se proto stát, že při rozhovoru se setkají dva lidé s odlišně velkými osobními zónami. Jeden z nich se proto neustále k druhému přibližuje. Má pocit, že je moc daleko. Druhému z komunikačních partnerů je to však nepříjemné a neustále ustupuje. Hledání přijatelné vzdálenosti pak není jednoduché.

E. T. Hall rozdělil komunikační prostor na čtyři komunikační zóny. První je intimní sféra, kde se partneři vzájemně dotýkají. Takovýto styk pozorujeme například mezi matkou a dítětem, mezi milenci, manžely. Ve škole se s ní nesetkáváme. Následuje osobní sféra, kdy dochází k oddálení těl partnerů o 45 – 75 cm. V této vzdálenosti se ještě můžeme držet za ruce, případně jít vedle sebe a povídat si. Horní hranice oddálení je až o 120cm. Tu dodržujeme, pokud se setkáme s neznámým člověkem na ulici. Vzdálenější je sociální sféra. Dolní hranice je 120 - 210 cm, horní pak 210 – 360 cm. Tuto vzdálenost dodržujeme při diskusi ve skupině, zkoušení žáka učitelem apod. Dále pak rozlišujeme ještě veřejnou sféru, kde se mluví o vzdálenosti 360 – 760 cm. Takovou vzdálenost zaujímá učitel ve třídě před žáky u tabule.

Obecně můžeme říci, čím bližší je nám dotyčná osoba a jde o přátelštější setkání, tím jsou vzdálenosti menší a při neosobním oficiálním setkání naopak větší. To by měl mít učitel na paměti při komunikaci s žáky. Pokud to jde, raději nechat samotné žáky určit jejich vzdálenost k pedagogovi. Sdělovat můžeme také dalším způsobem, a to dotykem. Například podáním ruky, lehkým dotechem ramene. Nezapomeňme také na způsob neverbální komunikace pomocí úpravy zevnějšku. U učitele se považuje za samozřejmost nosit slušné a čisté oblečení. Všimějme si i oblékání u žáků.

Neverbální komunikace je pro učitele velmi důležitá, existuje mnoho způsobů, jak to nebo ono sdělit, ukázat, dát najevo. Jde o velmi významnou složku pedagogické komunikace, bez jejího ovládnutí by si učitel stěží vystačil. To samé platí pro začínajícího učitele, který by měl

být co nejvíce vnímavý a otevřený vůči svým žákům. Pedagogická komunikace s nimi bude potom mnohem lepší a efektivnější.

3 Strategie, doporučení pro tvorbu dobrého klimatu

3.1 Podnikatelská atmosféra

James S. Cangelosi (2006) uvádí řadu doporučení, jak budovat příznivé klima. Důležitý smysl vidí v zavedení podnikatelské atmosféry.

Zavedení podnikatelské atmosféry je myšleno „vedení výuky v podnikatelském duchu“, kde se žáci a učitel chovají tak, jako kdyby dosažení konkrétního učebního cíle bylo důležitější než všechny ostatní zájmy. Samozřejmě se i v „podnikatelské atmosféře“ odehrávají i jiné činnosti než učební. Tyto odchylky od učební činnosti se však rychle a účinně vyřeší. Podnikatelská atmosféra je charakterizovaná cílevědomostí. Žáci i učitel mají jasně stanovený cíl. Ať už je pro některé žáky učební činnost zábavou či utrpením, aktivní učební činnost se v této atmosféře považuje za důležitou a vážnou věc.

Uvedme si pro porovnání podnikatelské atmosféry dva příklady, které uvádí (Cangelosi, 2006, s. 66):

Příklad č. 1

Dvacet osm žáků třetí třídy paní učitelky Ročovské je rozděleno do čtyř skupin a procvičují čtení. Paní Ročovská ukončí tuto činnost a zahajuje společné vyučování angličtiny. Paní Ročovská: „Tak teď mě poslouchejte. Odložte si věci na čtení a připravte se- Ilono, poslouchej mě prosím tě. Marku, nech Františka na pokoji. Vidiš, že se mu to nelíbí! Tak prima, děti, uklidte si věci na čtení a seřadte si lavice do jedné velké skupiny, abychom se mohli začít věnovat angličtině.“ Jakub: „Paní učitelko, já jsem se ještě nedostal ke čtení, říkáte jste, že se máme všichni vystřídat!“ Františka: „Uhni mi s tou svou židlí! Už máme začít angličtinu.“ Paní Ročovská: „Čekám na vás. Sestavte si ty lavice do řad. Určitě se vám bude líbit, co...Franto, uklid' si ty věci na čtení a...“

Příklad č. 2

Dvacet osm dětí paní učitelky Máchové je rozděleno do čtyř skupin a procvičuje čtení. Učitelka udeří do malého gongu, který má na stole. Žáci se podívají směrem k ní a ona ukáže na slovo „ANGLIČTINA“ napsané na barevném plakátu pověšeném na stěně. Učitelka potom ukáže na schéma, které symbolizuje sestavení lavic ve třídě pro výuku v jedné velké skupině.

Žáci si okamžitě sklídí věci na čtení a pustí se do přemísťování lavic. Komunikují spolu šeptem. Za čtyři minuty už paní Máchová vede hodinu angličtiny.

V obou příkladech šlo o žáky třetí třídy na základní škole, kde se přecházelo z jedné učební činnosti do druhé. Značný rozdíl byl ovšem v tom, jakým způsobem a jak časově náročně trvaly jednotlivé přechody. Podnikatelská atmosféra byla charakteristická pro situaci paní učitelky Máchové, která nemusela bojovat o to, aby žáky přiměla k zahájení učební činnosti jako paní Ročovská. Můžeme si také položit otázku: Ve které z uvedených situací se žáci budou jak cítit? V prvním příkladě si budou pravděpodobně připadat zmatení, bez řádu. Někteří žáci se budou již nudit, protože jsou dávno připraveni na následující činnost a připadat si, že ve škole marní jen mnoho času čekáním. Jejich motivace k rychlým přípravám a chuť k učebním činnostem možná brzy poklesne. Jiní žáci budou zas ve stresu z chaosu a křiku, který se v jejich třídě odehrává a následně i učitel, který si je moc dobře vědom, že učební látka, kterou by s žáky rád probral, se tuto hodinu z velké části nestihne. Sám se nebude cítit přinejmenším pohodlně. Z toho vyplývá, že spolu mnoho faktorů velmi úzce souvisí a je propojeno v jeden velký celek.

Jak vytvořit hladce fungující třídu s podnikatelskou atmosférou? Především musí být sám učitel přesvědčený o významnosti a důležitosti učební činnosti. Žáci nebudou sami přikládat učebním činnostem větší váhu než učitel. Důležitost učební činnosti žákům učitel může předat svým chováním a svými postoji.

Cangelosi (2005, s. 68) uvádí pět kroků k vytvoření „podnikatelské“ atmosféry:

1. Využitím začátku nového školního roku nebo dalšího pololetí k vytvoření podmínek pro spolupráci
2. Pečlivou a konkrétní přípravou a organizací výuky
3. Zkrácením přechodových časů na minimum
4. Používáním stylu komunikace, který podporuje příjemné prostředí bez hrozeb, v němž se žáci mohou svobodně věnovat studiu bez strachu, že se ztrapní nebo že je někdo bude sekýrovat či sužovat
5. Jasným stanovením požadavků na chování

I žáci, kteří přijdou první den do školy, mají určitou představu, co se od nich bude očekávat, že mají poslouchat paní učitelku, mají se chovat slušně. Vědí, že určité chování nebude žádoucí. Jsou také plni očekávání. O učiteli mají určitou svou představu. Starší žáci, kteří mají již zkušenosti, vědí, že mezi učiteli jsou určité rozdíly: Jak vážně berou svůj úkol pomáhat žákům v učení, jaké konkrétní chování považují za přijatelné, co vyžadují, tolerují, neuznávají, trestají. Zda se dá jejich reakce na určité situace předvídat či nikoliv. Na začátku školního roku budou mít sice žáci určitá očekávání, ale nebudou vědět, co mohou očekávat přesně od jejich nového učitele. Budou sledovat reakce, hodnotit postoje nového učitele a rozhodovat se, jak se budou chovat. To je výzva pro každého učitele- využít skutečnosti, že žáci mu věnují zvýšenou pozornost, k upevnění spolupracujícího chování. Velmi důležité je od začátku dát žákům jasný řád, dát najevo, co se od nich očekává, vyžadovat dodržování pravidel.

Velkou částí úspěchu pro příznivý začátek je mít pečlivou a konkrétní přípravu hodiny a organizaci výuky. Cangelosi radí, zajít si tak týden před začátkem školního roku do své třídy a promyslet si, jak by měl probíhat první den blížícího se školního roku. Autor uvádí možná až překvapivé otázky, které by si měl učitel položit a připravit se na ně. *Jak chcete, aby se žáci v učebně pohybovali? Jaké zvuky by měly být slyšet? Jak by se měly provádět mimoučební činnosti (například ořezávání tužky, vybrání peněz, přestávka)? Jak by se měly pomůcky dostávat k žákům a zpět k učiteli? Jak bude probíhat hodnocení výkonů? Jakým tónem budete komunikovat? Kdy chcete plánovat a sestavovat prvky výuky, při nichž s žáky nemusíte komunikovat?*

Teprve po zodpovězení těchto otázek si učitel může začít plánovat učební činnosti. Na prvních pár týdnů, je dobré vybrat takové, které nevyžadují složité pokyny, aby se žáci mohli ihned zapojit a bylo jim jasné, co mají dělat. Zvyknou si také na to, že pokyny učitele jsou srozumitelné a smysluplné. Do budoucna jim budou věnovat pozornost. Žáci by měli hned v prvních dnech zažít uspokojení a cítit, že se naučili něco nového. To vede k upevnění kladného zpevnění aktivního zapojení do výuky a podporu spolupracujícího chování.

Dalším krokem k vytvoření „podnikatelské atmosféry“ je zkrácení přechodových časů na minimum. Zkrácením přechodových časů na minimum dojde k prodloužení vymezeného času na maximum. Tím získávají žáci více prostoru na učení samotné. Samozřejmě záleží potom také na tom, aby byly učební činnosti hodnotné.

Pro zkrácení přechodového času se ukázalo, že je velmi efektivní například rozdávat pomůcky předem, než je žáci budou potřebovat. Výhodné je zavést soustavný a pravidelný způsob udílení pokynů a rozdávání pomůcek pro dosahování spolupracujícího chování s vynaložením minimální námahy ze strany učitele. Určité pokyny typu: „Rozdělte se do skupinek po 3. Dávejte teď pozor a pozorně poslouchajte. Při této činnosti se chovejte tiše a bez mluvení“ se neustále opakují. Velmi praktické je naučit žáky reagovat na určité signály nebo symboly, které budou pro daný pokyn charakteristické a na kterých se učitel s žáky předem domluví. Například pro pokyn: „Teď dávejte dobrý pozor a poslouchajte mě.“, učitel udeří na gong. Až získá pozornost žáků, může ukázat na plakát s číslem, které symbolizuje, do kolika členné skupiny se mají rozdělit. Potom může ukázat na tabuli, kde bude zadání, na čem žáci mají pracovat.

Čas se může uspořít použitím audiovizuálních pomůcek. Jak Cangelosi (2006, s. 84) uvádí příklad, kde paní učitelka Kovaříková píše na tabuli jednotlivé body a žáci je mají nejdříve opsat a potom se s nimi seznamují. Dochází zde k problému. Vyučující je k žákům dlouho otočena zády. Už to může být pro některé žáky signálem k rušivému chování. Další problém nastává v tom, že zatím co paní učitelka píše na tabuli, žáci mají text zastíněn a nemohou tedy současně opisovat. Musejí čekat a čas je neefektivně využitý. Žáci si po chvíli najdou vlastní činnost. Po tom, co paní učitelka poodstoupí od tabule, by se již ráda věnovala jednotlivým bodům, jenže žáci ještě opisují. Takto to probíhalo u každého z bodů, se kterými se žáci postupně seznámili. Pro efektivně využitý čas je často vhodné v dnešní době využít vizuálních či auditivních pomůcek. Může jít jak o různé kartičky, tak o moderní techniku jako je počítač, projektor, interaktivní tabule. Na tyto pomůcky by se učitel neměl upoutat, ale vhodně jich využívat pro vedení hodiny na profesionální úrovni.

Podnikatelská atmosféra je taková, která je příjemná a neohrožující pro žáky. Pokud žáci nebudou cítit, že se mohou naplno zapojit do studia, bez rizika ohrožení, že se jim bude někdo posmívat, že se ztrapní, atmosféra ve třídě nebude zdaleka příznivá pro spolupracující chování a pro vytváření dobrého klimatu.

Z velké části záleží právě na učiteli, aby pomohl vytvářet dobré klima ve své třídě a využíval ke komunikaci s žáky vhodných metod.

3.2 Způsoby komunikace s žáky

Na utváření klimatu se významně podílí i způsob, jakým učitel komunikuje s žáky. Toho by si měl být začínající učitel vědom a od začátku ho vnímat jako důležitý.

3.2.1 Popisný a posuzující jazyk

Jak uvádí Cangelosi (2006), z výzkumů vyplývá, že se žáci cítí méně ohroženi, méně se u nich projevují sebeobrané postoje a ochotněji se zapojují do učebních činností, pokud mají učitele, který se vyjadřuje popisným způsobem, než při práci s učiteli, kteří hodně posuzují.

Jaký je rozdíl mezi popisným a posuzujícím jazykem?

Při popisném vyjadřování mluvčí vykresluje situaci, chování, dosažený výsledek nebo pocit. Při posuzujícím vyjadřování se chování, dosažený úspěch nebo osoba klasifikuje (zařazuje). Posuzování osoby je pro dobré klima nevhodné.

Cangelosi (2006, s. 93) demonstruje rozdíl mezi popisným a posuzujícím jazykem na příkladech:

Popisný jazyk: *„Čtyřletý Tomáš ukazuje paní učitelce Matáskové svůj výkres. Ta zvolá: „ Ty zelené a hnědé barvy na obrázku mi připomínají les!“*

Pan učitel Železný se otáčí k Pepíkovi, který právě skočil do řeči Kateřině, a říká: „Když mluvíš, Pepíku, nemohu se soustředit na to, co říká Kateřina.“

Posuzující jazyk: *„Čtyřletá Karolína ukazuje paní učitelce Noskové jeden ze svých obrázků. Paní Nosková zvolá: „No to je nádhera, Karolínko, to je krásný obrázek. Ty jsi výborný umělec!“*

Paní učitelka Galandáková se obrací k Mileně, která právě skočila do řeči Gríšovi, a říká: „Ty jsi ale nevychovaná, že takhle skáčeš Gríšovi do řeči!“

Popisné vyjadřování znamená vyhnout se označování žáků přívlastky pomalý, šikovný, špatný, dobrý čtenář, problémové dítě, inteligentní... Učitel by se měl soustředit na učební úkoly, okolnosti a situace. Když žáka označíme jako špatného čtenáře, na základě jeho výkonů čtení, s velkou pravděpodobností již žák nebude mít tolik motivace se ve čtení zlepšit. Stejně tak pokud žáka označíme jako problémové dítě, pokud by chtěl problém odstranit, musel by odstranit sám sebe. Zároveň, když žáka označujeme jako výborného matematika, je

to pro něj také velmi stresová situace. Nechce si pokazit dobré jméno a neustále se snaží dostat hodnosti dobrého matematika, i když není ani možné být vždy bezchybný. Žáci se potom ubírají raději i k podvodům v podobě taháků, opisování, jen aby se nezesměšnil a učitele neklamali. Učitel, který užívá převážně posuzující způsob komunikace, posiluje nesprávnou myšlenku, že hodnota osobnosti člověka záleží na jeho úspěchu. Klade se zde apel na začínajícího učitele, aby se od počátku své profesní praxe tomuto způsobu komunikace naučil vyhýbat.

3.2.2 *Promyšlené užívání slov adresátovi*

Další rada, která může začínajícímu učiteli usnadnit komunikaci s žáky, klade důraz na moudré užívání slov. Mnohem pravděpodobněji budou žáci věnovat pozornost tomu, co učitel říká, pokud se naučili, že jim učitel opravdu má co říci, než když mluví naprázdno, případně informace několikrát znovu opakuje. Žáci se velmi rychle naučí tzv. „vypnout“. Mnohdy se vyplatí si promyslet sdělení, které chceme žákům říci a potom teprve promluvit. Žáci se naučí ignorovat učitele také tím, když učitel mluví k celé třídě, ale sdělení se týká pouze jednoho člověka, případně skupiny žáků. Cangelosi (2006, s. 99) uvádí příklad, že zatímco se žáci věnují samostatné práci, učitel okřikuje přes celou třídu jednoho žáka, který nepracuje. Ostatní žáci jsou tak vyrušeni z práce a snaží se poslouchat, co jim chce sdělit učitel. Zjistí, že sdělení se jich netýkalo. Mohl by přitom dojít pouze ke konkrétnímu žákovi, kterého se sdělení týkalo a potichu ho pobídnout k práci. Učitel tak žáky podvědomě učí, aby ho příště ignorovali.

3.2.3 *Naslouchání žákům*

„Budete-li žákům naslouchat, zjistíte tak, jak je můžete přimět, aby naslouchali oni vám.“
(Cangelosi, 2006, s. 101)

Komunikace může být účinná tehdy, pokud bude oboustranná. Je potřeba žákům, jak předávat sdělení, tak přijímat sdělení od nich. Žáci budou více pozornosti věnovat rozhovoru než pouhému zdlouhavému monotónnímu monologu učitele, při němž mají jen pasivně poslouchat. Naslouchat žákům nemusí být vždy jednoduché a jít každému učiteli ihned od počátku jeho praxe. Začínající učitel sleduje najednou mnoho jevů a cílů. Proto by měl využít každou příležitost, kdy se může o žákovi něco dozvědět. Jak při samotném rozhovoru s žákem, tak pozorováním jeho chování a čtením jeho písemných prací, kde vyjadřuje své

postoje, názory, myšlenky, přání, nejistoty, čemu věří, co cítí. Dostatečné pochopení myšlenek a postojů žáků je pro učitele nesmírně důležité k tomu, aby byl schopen stanovit jeho potřeby, určit učební cíle, vybrat učební činnosti a ohodnotit, nakolik bylo učebních cílů dosaženo.

3.2.4 Podporující způsob reagování

Mnohdy mají žáci pocit, že jim učitel nerozumí, že s nimi nesoucítí. Nemají tedy důvod se učiteli svěřovat s jejich starostmi, problémy, s tím, co je trápí, co jim nejde, čemu nerozumí, co potřebují, co by si přáli...

Dobré klima znamená také takové, kde je učitel empatický ke svým žákům, dokáže je nejenom vyslechnout, ale také je pochopit a dát jim to najevo. Svým chováním jim sdělit, že jejich city přijímáme a bereme na vědomí. Podporující reakce je tedy taková, kdy žák, který vyjádřil své pocity, zaznamená, že jeho pocity byly pochopeny a přijaty.

3.3 Rodič jako spolutvůrce třídního klimatu

Velmi významná je při vytváření dobrého klimatu třídy také spolupráce s rodiči. Rodič nepatří do přímého tvůrce třídního klimatu, přesto se na jeho utváření významně podílí. Rodič může školu pozorovat a podporovat, vnášet své názory a připomínky. Má určité požadavky a nároky, které chce pro své dítě. Přesto se rodičů začínající učitelé často obávají a snaží se jim vyhýbat.

Čapek (2010) uvádí co podle Petláka, kterého cituje, rodiče chtějí a očekávají. Jde o rovné zacházení s žáky, podporu jejich dítěte ve vzdělávání, ke kterému bude učitel mít zodpovědný a individuální přístup. Očekávají vstřícný přístup učitele při řešení problémů s chováním nebo studijními výsledky žáka, kdy bude učitel ochotný vysvětlit důvody svého přístupu k žákovi, objektivní hodnocení pokládají za samozřejmé. Co se týká kvalifikovanosti a využívání didaktických dovedností, rodiče očekávají jejich vysokou odbornost. Významná je i emoční stránka učitele.

Když rodič projevuje o své dítě zájem, není mu lhostejné, jak se vzdělává, co ho baví, co mu jde, kde je potřeba zapracovat na zlepšení, co ho trápí, z čeho má radost a podporuje ho, je vše v pořádku a více než na místě. Je to pro učitele dobrá zpráva. Ovšem, může se stát, že

rodič působením na své dítě ovlivňuje třídní klima i negativně. Některé příklady popisuje Čapek (2010, s. 24):

- Ambice některých rodičů, kdy mají na dítě nepřiměřené nároky a požadavky mohou vést k přetížení dítěte.
- Rodiče mohou dítě vystrašit mylnými informacemi, vypěstovat strach ze školy, do které potom žák nechce chodit, předává tím mylné informace i ostatním spolužákům
- Rodiče mohou špatně mluvit o učiteli, o škole, kam chodí dítě apod.
- Právě rodiče mají na starost i oblékání dítěte, jeho výzbroj i výstroj. Tu potom ostatní děti často hodnotí pozitivním i bohužel negativním způsobem.
- Rodiče nepřímo ovlivňují vztahy ve třídě. Děti především na prvním stupni se často svěřují svým rodičům, kdy si často neví rady se vztahy a jejich rozpady. Rodič mnohdy nařizuje dítěti s kým se kamarádit a s kým ne. Může tak nechtěně zhoršit žákovi vztahy ve třídě.
- V rodině bývají také problémy nejrůznějšího typu. Ty potom mohou ovlivnit výsledky a zhoršení žákova prospěchu, nezájmu a snížené školní snahy žáka.
- Rodiče jsou také ti, kteří určitým způsobem vychovávají svého potomka. To, jakým způsobem probíhá rodinná výchova, se odráží nepochybně na chování a školní práci dítěte.

3.3.1 *Jak získat rodiče ke spolupráci?*

Snem mnohých učitelů je vycházet dobře s rodiči svých žáků, moci s nimi spolupracovat, mít je jako oporu při řešení různých problémů, také jako ty, kteří jsou zdroje nápadů, zajímavých akcí, exkurzí. Kteří vnímají učitele jako někoho, kdo chce pro jejich žáky to nejlepší a má smysl jejich společné zájmy podporovat a rozvíjet.

Čapek (2010, s. 24) ve své publikaci na základě jeho zkušeností a ostatních kolegů doporučuje jako důležitý faktor při získání rodičů pro spolupráci s učitelem:

- **Profesionalitu učitele** – kdy se učitel chová profesionálně. Tedy tak, že dokáže svým žákům moderními a poutavými způsoby předat poznatky, motivuje je a aktivizuje. Jedině když je dítě spokojené, práce ho baví, může své postoje přenést pozitivním způsobem i na své rodiče. Ti potom respektují pedagogovy dovednosti, a tak k němu

nadále přistupují. Profesionalita učitele je vnímána i v tom, v jakém rozsahu zapojí rodiče do života třídy.

- **Vhodnou komunikaci s rodičem** – která bude vedena oboustrannou snahou o dobro pro dané dítě. Stejně tak, jako se zajímá rodič o dění ve třídě svého dítěte, se bude zajímat učitel o rodinné zázemí svého žáka. Komunikace by měla být pravidelná a častá. Stejně tak formy sdělení mohou být pestré.
- **Optimismus a pozitivní postoj** – Učitel by měl vést rozhovor s rodiči optimisticky. Mít k žákovi pozitivní postoj, který dá rodičům jasně najevo. Rodiče potřebují vědět, zda to učitel s jejich dítětem myslí opravdu dobře. Komunikace s rodiči musí probíhat v nestresujícím, příjemném a klidném prostředí, kde je pro vzájemnou dohodu dostatek času.
- **Vstřícnost** – Učiteli jde o spolupráci s rodiči. Musí mít proto pochopení pro individuální rodinné problémy, nabízet pomoc v případech studijních problémů žáka, být s rodiči v kontaktu a předávat jim aktuální informace. To vše vstřícnou, laskavou formou, kdy si je vědom rodiče jako rovnocenného komunikačního partnera.

Můžeme tedy říci, že pro získání rodičů ke spolupráci je důležitý profesionální přístup učitele, kterého rodiče právě pro jeho profesionalitu respektují a berou s úctou, tak také volit takovou komunikaci s rodiči, která bude zaměřená na dobro dítěte a nebude vůči rodičům působit zaujatým dojmem. Učitel by měl rodičům vycházet v rámci možností vstříc a mít dostatek pochopení.

3.3.2 *Chyby v komunikaci s rodiči*

Pro získání rodičů ke spolupráci a pozitivnímu vztahu s třídním učitelem je důležitá vhodná komunikace. Pedagog by měl být profesionál, který by měl pedagogickou komunikaci umět také ovládat. Do pedagogické komunikace patří také dovednost komunikovat s rodiči.

Můžeme si položit otázku: **„Proč v praxi velmi často dochází k nepochopení a špatným vztahům a postojům ve vztahu učitel – rodič? Proč se mnohdy učitelé raději komunikaci s rodiči svých žáků vyhýbají?“**

Věnujme se nyní chybám v komunikaci, kterých se učitelé často dopouštějí při rozhovorech s rodiči. Touto problematikou se zabývá Čapek (2013).

Velké nebezpečí při komunikaci učitel – rodič vyplývá z tendence, kdy má člověk zautomatizované přiřazovat druhým lidem charakteristiky na základě **vlastní zkušenosti**. V případě rodiče tedy může jít o vlastní zkušenost se školou v době, kdy byl sám žákem. Tyto zkušenosti se mu potom mísí s tím, co říká učitel. Stejně tak učitel může mít mylné představy o rodiči. Automaticky předpokládá, že ví, o čem mluví.

Dalším problémem může být **terminologie pedagogiky**, které rodiče nemusí porozumět přesně tak, jak to učitel zamýšlí. Bavi se tedy spolu o dvou odlišných věcech.

Ke zkreslení v komunikaci učitel – rodič dochází i rozdílným chápáním **kontextu**. Zvláštním případem zkreslení komunikace je **kulturní kontext**. Učitel rodiči sděluje jak informace o žákovi, tak i o své práci, co podnikl, jaké kroky udělal, aby žákovi pomohl, atd. Čapek tvrdí, že některé učitelky se cítí být se svým vysokoškolským vzděláním nadřazeny některým rodičům. To se potom projevuje v jejich komunikaci k nim a pro rodiče to může být oprávněně nepříjemné.

Učitel je zvyklý vést svou třídu, kde ho poslouchá 30 dětí. Rodič může na svém pracovišti vést třeba 200 lidí. Ve společném rozhovoru potom může docházet ke střetnutí obou eg, kdy jsou oba zvyklí na svou **vůdcovskou roli**.

V komunikaci může docházet také k těmto specifickým chybám, jako jsou (Čapek, 2013, s. 135):

- Haló efekt – učitel na rodiče pohlíží na základě prvního dojmu. Ten nemusí být vždy pozitivní. Například, když rodič přijde na první schůzku pozdě, učitel mu přiřadí nálepku.
- Stereotypizace – učitel podlehně určitým soudům, například, že romský rodič nebude mít o své dítě zájem a vést s ním domácí přípravu.
- Předsudky – ty učitel snadno získá různými tvrzeními od ostatních. Kolega mu může říci, že s tímto rodičem je špatná domluva. Učitel si tak vytvoří již určitý předsudek, že tomu tak bude i v jeho případě a na rodiče pohlíží již negativně.
- Figura v pozadí – může způsobit, že pro rodiče komunikace nebude příjemná. Pro některé rodiče může být rozhovor nepříjemný na hlučné chodbě, pro jiné naopak ve stísněném tichém kabinetě, kde se může cítit jako na koberečku.

Další významnou chybou v komunikaci při rozhovoru může být také tzv. mezilidské diskvalifikování. Jde o způsob komunikace, který druhého komunikujícího mate, ponižuje, uvádí do nejistoty. Mezi mezilidské diskvalifikování patří například sarkasmus, ironie, dvojsmysly. Jedná se o neférovou komunikaci, kterou lze snadno rozpoznat, vycítit. Jedná se o:

- Diskvalifikace mlčením - učitel na otázku nebo jasný argument rodiče neodpoví, jen pouze mlčí. Tím naznačí, že mu nestojí za to na tuto otázku odpovídat, nějak reagovat.
- Diskvalifikace vyhnutím se – učitel často začne mluvit úplně o něčem jiném, než na co se ho rodič ptal, o čem chtěl rozvést diskusi, kvůli jakému problému rodič přišel, aby ho vyřešil. To na komunikačního partnera působí tak, jako by ho ani neposlouchal.
- Diskvalifikace nepřímá – jde o typ diskvalifikace, kdy učitel neodpoví na položenou otázku rodičem a obrátí se na jiného účastníka (kolegu, jiného rodiče). Vypadá to tak, jako by ani otázka nebyla vyřčena.
- Diskvalifikace zevšeobecněním – ke kterému vedou věty typu: „Takhle je to vždy.“, „Tohle není nic nového.“, „Přesně tohle jsem čekala.“.
- Tzv. tangencializace – učitel převede téma k nějaké okrajové záležitosti, ignoruje hlavní linku hovoru a převádí téma k nepodstatným věcem (Vybíral 2008, s. 59)

Výše jsme si rozebrali, jak tedy nekomunikovat s rodiči. Nyní se zaměříme na vhodnou komunikaci s rodiči.

Tři fáze úspěšného rozhovoru: (Čapek, 2013, s. 144)

1. Přivítání – příjemné přivítání a navození bezpečné atmosféry. Je dobré nabídnout čaj, zeptat se na cestu, zda je vše v pořádku. Je důležité, aby rodič věděl, že ho učitel rád vidí.
2. Úvodní polštářky – po příjemném přivítání je dobré žáka za něco pochválit, říci jeho pozitiva, v čem se mu daří. Tím rodiči učitel ukazuje, že má k žákovi dobrý vztah a chce pro něj jen to nejlepší. Je dobré si také jako dokumentaci připravit nějaké výtvary, práce žáka, které se mu povedly.

3. Sdělení – nyní lze rodiči sdělit i nepříjemné zprávy. Nikoliv však vyčítavým či ublíženým tónem. S kritikou je třeba zacházet opatrně a s citem, jinak se v rodičích probudí obranný postoj a rozhovor dále ke spolupráci nepovede.

Pravidla při řešení problému s rodiči:

1. Popis místo hodnocení – učitel by si měl udržet neutrální postoj, kdy pouze rodiči popíše problém, nikoliv soudí žáka. K závěrům potom mohou dojít s rodičem společně.
2. Operační slovník místo dispozičních výrazů – operační slovník je takový, kdy učitel mluví o tom, jak se žák projevuje, nikoliv jaký je.
3. Žádné škatulkování, nálepky.
4. Zveřejňovat všechny fakta, závěry rozhovoru, shrnovat, k čemu jste společně došli.

3.4 Asertivní komunikace

„Asertivita dnes představuje ucelený komunikační styl, který zohledňuje nejen komunikační dovednosti, ale i stabilitu osobnosti. Vyžaduje, aby se člověk rozhodoval sám za sebe a za svá rozhodnutí nesl odpovědnost.“ (Praško, J. 1996, s. 43)

Bukovská (2006) asertivitou rozumí snahu přimět ostatní, aby připustili, že každý jedinec má právo se rozhodovat, jak bude myslet a jednat. Člověk, který se chová asertivně, respektuje sebe i druhé a umí přistoupit na kompromis.

Mezi hlavní metody asertivní komunikace patří aktivní naslouchání druhé osoby. Snažíme se dotyčného pochopit, aby nedošlo k nedorozumění, případně se doptáváme. Pokládáme otevřené otázky, dáváme větší prostor pro širší odpověď, než je ano-ne, aby komunikační partner měl možnost do rozhovoru přijít s vlastní myšlenkou, nápadem. Dalším důležitým bodem je vyjádřit empatické pochopení pocitů a myšlenek druhého, aby dotyčný věděl, že ho chápeme, vnímáme to, co říká, co se mu děje, s čím má problém.

Jako pozitivní prvky, které asertivní chování přináší, Bukovská (2006, s. 15) vnímá:

- dává přednost neagresivnímu, aktivnímu chování,
- umožňuje předcházet, respektive účinně řešit konflikty,
- pomáhá rozvíjet zdravé sebevědomí,
- zvyšuje sebeúctu i otevřenost k různým pohledům na věc,
- zvyšuje srozumitelnost a jasnost vyjadřování,
- vytváří atmosféru pro spolupráci a odpovědnost za vlastní chování.

3.4.1 Asertivní komunikace při spolupráci s rodiči

Názory autorů na využití asertivní komunikace a její vnímání se zde rozcházejí. Uvedme si některé postoje:

Čapek (2013, s. 138) píše o asertivní komunikaci toto: *„Asertivita je technika pro ty, kteří se červenají nebo mají problémy s komunikací s cizími lidmi.“*

Uvádí důvody proč pro komunikaci učitel – rodič není asertivita vhodná. Postrádá zde důraz na zdvořilost a ohleduplnost k druhým. Učitele nevnímá jako člověka, kterému by mělo jít o prosazení svého názoru. Měl by se chovat jako profesionál a jako profesionál vystupovat.

Podle Cangelosiho (2006, s. 205) se učitelé mohou naučit být asertivnější a mít tak efektivnější vztahy s rodiči. Uvádí následující model, podle kterého by se měl učitel při komunikaci s rodiči držet:

1. Jakmile vidíte, že u některého dítěte nastala nebo možná nastane situace, kdy budete potřebovat spolupráci jeho rodičů, dodejte si odvahy a rodiče kontaktujte.
2. Mějte jasnou představu o tom, co od setkání či rozhovoru s rodiči očekáváte. (Cíl)
3. Naplánujte si, jak tohoto cíle dosáhnete. (Plán)
4. Ujasněte si, proč chcete spolupráci a pomoc rodičů. (Odůvodnění)
5. Buďte připraveni vysvětlit, co se může stát, nebudou-li rodiče spolupracovat. (Následky)
6. Připravte si na podporu svých názorů dokumentaci.

Na základě literatury se můžeme přiklonit k názoru, že asertivní komunikace, jak ji vymezují obecně autoři výše, může mít své výhody i nevýhody. Avšak pro komunikaci s rodiči, jako s lidmi, na kterých nám záleží, je někdy vhodné využít jen některé prvky tohoto způsobu komunikace. Učitel se může více zaměřit na vstřícnost, pochopení druhých, měl by však v hlavě mít cíl, kterého chce při komunikaci s rodiči dosáhnout a i určitý plán. Zkrátka být na schůzku s rodiči připraven a směřovat rozhovor směrem, který povede k dobrým zájmům dítěte.

3.4.1.1 Aktivity pro rodiče

Kreislová (2008, s. 44 - 47) radí učitelům prvního stupně, jaké vhodné aktivity mohou připravit pro rodiče a pro podporu dobrých vztahů, rozvoj spolupráce. Tyto aktivity se hodí především pro začátek společného setkávání, kdy se navzájem všichni poznávají.

Jako umístění židlí Kreislová navrhuje setkání v kruhu: S rodiči se nejprve učitel přivítá, seznámí je s programem setkání, který může být zapsán třeba na tabuli.

- Po stopách školní docházky

Rodiče pátrají ve skupině po osobě, která odpovídá charakteristice - Hledej toho, kdo:

- Dojížděl do školy
- Měl ve třídě kamna
- Chodil za školu
- Zpíval ve škole ve sboru...
- Aktivita s fotografiemi – učitel fotografie vybere po příchodu rodičů
Učitel fotografie rozloží doprostřed kruhu a požádá rodiče, aby si je dobře prohlédli. Dále přichází na řadu odhadování, či dítě je na fotografii, postupně si fotografie předáváme. Oslovený rodič vždy potvrdí správnost, představí své dítě a doplní větu: „Jsem na své dítě pyšný/á, protože...“

Dále může následovat vzájemné představování, volná diskuse

- Očekávání rodičů – myšlenková mapa
Rodiče pracují ve skupinách a společně přemýšlejí a diskutují o tom, jaké by jejich děti měly být, co by měly znát na konci prvního stupně ZŠ. Na velký arch papíru rodiče tvoří společnou myšlenkovou mapu kolem schematicky zakresleného žáčka. Jednotlivé skupiny prezentují svá očekávání.
- Očekávání učitele, pravidla komunikace s rodiči
Také učitel by měl vyjádřit svá očekávání, přání, touhy i obavy. Měl by dát rodičům najevo, že bude potřebovat jejich podporu a pomoc. Je důležité zdůraznit společné cíle a potřebu spolupráce, vzájemného naslouchání.

Pro rodiče můžeme plánovat nejrůznější aktivity, společná setkání. Je však vždy důležité pamatovat na to, že je potřeba zajistit bezpečné a příjemné prostředí. Důležitá je také častost a pravidelnost setkání s rodiči.

Šimanovský (2002, s. 154) ve své publikaci nabízí i některé hry, s cílem k lepšímu porozumění rodičům, které se dají hrát s dětmi. Hra nese název Klub přátel.

Klub přátel

Cíl: Zažít si, jak se cítí vlastní rodiče na třídní schůzce. Lepší porozumění rodičů učitelem, odbourávání obav z nich.

Věková skupina: 10+

„Povídáme si o rodičích, o jejich názorech na výchovu, o tom, co dělají, když od dětí něco chtějí, tedy o výchovných metodách a tom, jak o dětech rodiče mluví na veřejnosti, jak si předávají zkušenosti s jinými rodiči. Celá skupina si pak domluví a zinscenuje schůzi rodičů. Učitel může hrát sebe a děti své rodiče. Mluví a jednají, jak to od rodičů odpozorovaly. “

4 Závěr teoretické části

V teoretické části byla představena problematika začínajícího učitele. Práce se zabývala metodami uvádění učitele do praxe, řešila důležitost sebereflexe učitele, která se ukázala jako nutnou podmínkou jeho odborného růstu. Dále práce nastínila možné problémy začínajícího učitele a podala doporučení, jak navázat první kontakt s žáky, který může být klíčovou událostí ovlivňující budoucí situaci ve třídě. Tento počáteční krok je významný k budování partnerského vztahu v komunikaci s žáky.

Dále byla práce zaměřená na klima třídy a jeho utváření. S tím je spojena řada problémů. Ukázalo se, že důležitým faktorem při utváření dobrého klimatu hraje velkou roli autorita učitele, kázeň žáků a s tím související pravidla chování a jejich utváření. Pro jejich funkčnost je důležité formulovat je tak, aby jimi bylo vyjádřeno přesně to, co je zamýšleno. Velká část byla věnována jedné z důležitých složek klimatu - pedagogické komunikaci, která je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání.

Diplomová práce nabízí různé doporučení, strategie pro tvorbu dobrého klimatu třídy, která mohou napomoci předcházet řešení některých problémů.

III. Výzkumná část

Klima třídy je velmi významnou, často však učiteli opomíjenou součástí, která se spolupodílí na utváření vzdělávacího procesu. Utváření dobrého klimatu třídy a pozitivních vztahů mezi žáky, významně ovlivňuje kvalitní výuky umožňující všestranný rozvoj žáků. Právě učitel je jeden ze spolutvůrců klimatu třídy. S touto oblastí je spojena řada problémů.

Cílem výzkumné části je popsat a analyzovat problémy začínajícího učitele spojené s budováním třídního klimatu a pedagogickou komunikací, které se v praxi objevují, jakými způsoby jsou tyto problémy řešeny a jak jim do budoucna předcházet. Pro realizaci výzkumného cíle jsem zvolila kvalitativní přístup s využitím metody rozhovoru. Používá se pro něj označení hloubkový rozhovor. „Můžeme jej definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otázek.“ (Švaříček, R. Šedová, K., 2007, s. 159). Pro tento výzkum byl použit polostrukturovaný hloubkový rozhovor, který vychází z předem připravených témat a otázek. Hendl (Hendl, J., 2008, s. 166) uvádí, že *„vedení kvalitativního rozhovoru je umění i vědou zároveň.“* Od tazatele vyžaduje dovednost, interpersonální porozumění, citlivost, koncentraci a disciplínu. Dále upozorňuje, že je potřeba věnovat zvláštní pozornost začátku a konci rozhovoru. Na začátku je dobré s dotazovaným navodit přátelskou atmosféru, odstranit nervozitu, nedůvěru a zajistit souhlas se záznamem. Zakončení rozhovoru je také důležitou součástí, které by mělo obsahovat poděkování respondentovi a nabídnutí případného dalšího kontaktu.

Rozhovor je anonymní a všechna jména, která jsou použita v praktické části této diplomové práce, jsou náhodně zvolená, nahrazená. Je důležité zvážit formulaci otázek, jejich obsah i pořadí. Musíme myslet také na časovou délku.

1 Výzkumný rozhovor

1.1 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek je tvořen celkem z patnácti začínajících učitelů prvního stupně základní školy, jejich maximální délka praxe nepřesahuje 3 roky. Skládá se z čtrnácti žen a jednoho muže.

1.2 Popis výzkumného rozhovoru

S respondentem jsem se nejprve přivítala, vzájemně jsme se představili, vyjádřila jsem radost z toho, že si na mě udělal čas a je ochotný k rozhovoru.

Následně jsem respondenta stručně seznámila s problematikou, kterou se zabývám v diplomové práci a čeho se tedy rozhovor bude týkat. Zdůraznila jsem, že rozhovor je anonymní a všechny jména, která budou v diplomové práci, jsou náhodně zvolená, nahrazená.

Od všech respondentů jsem získala souhlas k hlasovému i písemnému záznamu, s tím, že hlasový záznam bude použit pro účely zpracování diplomové práce.

Tyto otázky jsou hlavními body rozhovoru, při komunikaci s respondentem jsem se však snažila pohotově reagovat a v průběhu doptávat, rozvíjet jednotlivé výpovědi.

1.3 Otázky k rozhovoru:

1. Co vás motivovalo k tomu se stát učitelkou/ učitelem prvního stupně?
2. Jaké předměty nejraději vyučujete? Z jakého důvodu?
3. Kolikátým rokem učíte? A který ročník nyní učíte?
4. Měla jste / máte při vstupu do praxe přiděleného uvádějícího učitele, tedy učitele, který by vám pomohl s nástupem do praxe a mohla jste se na něho obrátit?
5. Nyní bych vás poprosila, abyste se v myšlenkách pokusila vrátit do doby, než jste nastoupila první den do své třídy... Měla jste nějaké obavy? Jaké?

(Počkám, až se paní učitelka vyjádří – až potom dám upřesňující otázku, která bude směřovat k obavám z hlediska komunikace s žáky, rodiči, ostatními kolegy: Měla jste nějaké obavy z hlediska komunikace s žáky, ostatními kolegy, rodiči?)

Následující otázky jsou zaměřené cíleně na pedagogickou komunikaci a klima třídy:

6. Které z obav, co jste měla, pociťujete, že se naplňují?
7. Vyskytly se naopak v praxi některé problémy, které jste neočekávala?
8. Co si představíte pod pojmem dobré klima třídy?
9. Používáte nějaké konkrétní prostředky pro tvorbu dobrého klimatu ve vaší třídě?
10. Narazila jste v práci se třídou na nějakou „slepou uličku“? – přístup, který se ukázal být nevhodný.
11. Máte ve vaší třídě zavedená pravidla chování? Jaká?
12. Jak a kdo pravidla chování zaváděl?(postupně po jednom, všechny najednou...učitel, učitel s žáky, sami žáci...)
13. Mohla byste se mi pokusit popsat, jak na vás působí prostředí ve vaší třídě z hlediska vztahů mezi žáky?
14. Co pro vás znamená kázeň u žáků? Jak se projevuje?
15. Vnímáte u svých žáků nekázeň? Jak se projevuje?
16. Jakých prostředků využíváte k předcházení nekázně?

2 Výzkumné otázky

Pro realizaci výzkumného cíle byly stanovené tyto výzkumné otázky:

Otázka č. 1:

Jaké problémy začínající učitelé řeší v souvislosti s budováním třídního klimatu a pedagogickou komunikací?

Otázka č. 2:

Jak tyto problémy řeší?

Otázka č. 3:

Jak těmto problémům předcházet?

2.1 Výzkumná otázka č. 1

Jaké problémy začínající učitelé řeší v souvislosti s budováním třídního klimatu a pedagogickou komunikací?

Na tuto otázku jsem hledala odpovědi z několika pohledů:

1. Nejprve z hlediska **obav** respondentů, které měli již **před vstupem do praxe**. Tedy než nastoupili první školní den do své nové třídy před žáky.
2. Následně respondenti porovnali, **které z obav**, co měli před vstupem do praxe, **byly naplněny**.
3. Další část rozhovoru byla zaměřena na **problémy**, které začínající učitelé před vstupem do praxe **neočekávali**, neměli z nich obavy, v praxi se však vyskytly

2.1.1 *Obavy před vstupem do praxe:*

Nyní se zaměříme na obavy začínajících učitelů, které měli před vstupem do praxe.

Otázka položená v rozhovoru začínajícím učitelům:

Nyní bych vás poprosila, abyste se v myšlenkách pokusila vrátit do doby, než jste nastoupila první den do své třídy... Měla jste nějaké obavy? Jaké?

Počkala jsem, až se paní učitelka vyjádří – až potom jsem dala upřesňující otázku, směřovala k obavám z hlediska komunikace s žáky, rodiči, ostatními kolegy:

Měla jste nějaké obavy z hlediska komunikace s žáky, ostatními kolegy, rodiči?

Mohlo by jinak dojít k tomu, že by mi některé své obavy respondenti nesdělili v domněnání, že nesouvisí s komunikací a přitom by tyto výpovědi byly velmi cenné a mohly s komunikací a klimatem souviset. Ve většině případů začínající učitelé upřesňující otázku ani nepotřebovali položit a jejich obavy směřovaly rovnou k problematice, kterou se tato práce zabývá.

Na základě odpovědí začínajících učitelů si můžeme rozdělit obavy do čtyř základních oblastí. I když se obavy vzájemně prolínají a souvisí spolu, uvedme si je odděleně pro přehlednost. Jsou to:

- Obavy z žáků
- Obavy z rodičů
- Obavy z kolegů
- Obavy z obecného utváření klimatu

Pouze jeden z patnácti začínajících učitelů uvedl, že neměl před vstupem do praxe žádné obavy z hlediska pedagogické komunikace ani utváření třídního klimatu.

„Ne, žádné obavy jsem v této oblasti neměl.“ (Oldřich)

Obavy z žáků:

Pět z patnácti respondentů popisovali obavy **ze složení kolektivu dětí** (5) – jací žáci budou, jaký vedou dnes život. Jak na žáky reagovat, když pro vyučující budou nové. Je tu určité neznámo, které vytváří nejistoty.

„Z dětí, jaké budou. Jak na ně reagovat.“ (Damaris)

„Měla jsem obavy hlavně z toho, jaký ty děti dnes vedou život. Jsou samá technika, samé hry. Člověk se na to musí trošku připravit, jak s nimi mluvit, aby nebyl úplně za hloupého.“ (Bára)

„Sama jsem si kladla otázku, jaké budou děti v mé třídě? Toho jsem se obávala.“ (Eva)

Objevovaly se obavy (u třech respondentů) z **převzetí třídy po předchozím vyučujícím** (3) – v jakém stavu třídu dostanou, na co budou žáci navyklí, jaká pravidla a normy chování budou ve třídě zavedené. Zda jim bude přístup předchozího vyučujícího sympatický nebo ne. Zda

žáci nebudou novou paní učitelku srovnávat s předchozí a zda si na ni vůbec nezvyknou. Tedy i obavy z **přijetí od žáků**.

Třídu jsem přebírala od paní učitelky, co odcházela do důchodu. Bála jsem se toho, v jakém „stavu“ tu třídu převezmu. (Radka)

„Věděla jsem, že nastoupím do této třídy, převzala jsem je po jejich bývalé paní učitelce. Měla problémy s alkoholem. Musela jsem si zjistit předem, jaké jsou to děti, jaké mají problémy. Proto jsem do této třídy šla už s obavami.“ (Bára)

„U žáků jsem se obávala toho, jak mě přijmou místo předchozí paní učitelky. Bála jsem se, že budou zklamaní...v první a druhý třídě si k ní mohli vytvořit silný vztah a najednou nastoupím já...“ „(Pavčina)

Oslovení začínající učitelé měli obavy z **kázně žáků** (4), z jejich chování, především respondenty nazýváno z **problémového chování žáků**, J. Cangelosi (2009) označuje toto chování jako **nespolupracující, rušivé**. Dále si v některých případech (2) nebyli jisti svou **autoritou**. Obávali se toho, že žáci jejich nejistotu a slabší stránky vycítí a podle toho přizpůsobí chování k nim.

„Musela jsem si zjistit předem, jaké jsou to děti, jaké mají problémy. Proto jsem do této třídy šla už s obavami. Už jsem věděla, co je to za kolektiv. Jsou tu hodně problémové děti.“ (Bára)

„Nebyla jsem si také jistá svou autoritou. Ráda bych dostala třídu, kde mě budou děti poslouchat. Děti to hodně vycítí, když si učitel není jistý.“ (Eva)

„Obávala jsem se kázně. To platí stále... (smích)“ (Hana)

„Bála jsem se taky, že děti budou neposedné, neposlušné.“ (Marie)

„...ted' tady budu mít nějaký tři rozvraceče, který mi to tu úplně zkazí. “ (Radka)

Respondenti pociťovali i obavy ze samotné **komunikace s žáky**. (3) Obávali se především **prvního školního dne**. Z toho, jaká slova volit, co jim říci. Co je dobré říci první školní den a co nechat na později. Kladli si otázku: „Jak **navázat** úspěšně **první kontakt** s nimi?“

„Celé léto jsem přemýšlela nad prvním dnem, co jim řeknu... Člověk si i píše, co jim řekne. Realita je ale jiná. Musíme hned reagovat na děti. Jak se zachovat, abych hned nekřičela. Byla jsem si vědoma toho, že moje chování a slova ovlivní situaci a budoucí vztahy.“ (Damaris)

Možná jsem si nebyla jistá, pokud dostanu starší děti, tak jak s těmi komunikovat. Abych na ně nemluvila moc dětsky.“ (Katka)

U jednoho začínajícího učitele se vyskytly také obavy z **městských dětí, velkého počtu žáků** ve třídě:

„Jsem z malé vesnice. Pracovala jsem půl roku předtím v Himalájích ve vesničce s osmdesáti obyvateli v místní škole. Po návratu v polovině roku jsem si nemohla moc vybírat, tak jsem se ocitla v Praze. Obávala jsem se městských dětí, velké třídy o 26 žácích. (Alena)

Obavy z rodičů:

Je zajímavé, že v rozhovorech začínající učitelé (11 z 15) uváděli obavy z rodičů ve stejném i vyšším množství než obavy z dětí.

„Věděla jsem, že s dětmi to nějakým způsobem vždy zvládnou. Nějak si je získám. Ale co se týká rodičů, obavy byly větší.“ (Bára)

„Pak jsem zjistila, že ani nemám strach z těch dětí, s těmi to vždy nějak dopadne, horší je to s rodiči. Byla jsem víc vystrašená z prvních třídních schůzek než z prvního září. (Radka)

Nejvíce obav měli respondenti v oblasti související s **autoritou** (8). Konkrétně se obavy týkaly jejich **autority u rodičů** či nedostatečně profesionálního pohledu na učitele. Domnívali se, že rodiče na ně budou pohlížet jako na **absolventa bez praxe a zkušeností**. Jako na někoho velmi mladého, nezkušeného. S autoritou souvisí i obavy s **utvářením hranic a pravidel** s rodiči.

„Obávala jsem se toho, že na mě budou pohlížet jako na učitele bez zkušeností.“

Čeho jsem se hodně obávala, byli rodiče. Obávala jsem se toho, že mě nevezmou jako autoritu, když jsou převážně starší než já. Bála jsem se toho, jak mě vezmou.“ (Natálie)

„Jaké budou rodiče. Jak na mě budou pohlížet čerstvě bez praxe.“ (Eva)

„Ptala jsem se sama sebe, jak mě přijmou...“ (Iveta)

„Dále jsem se obávala rodičů. Především toho, že na mě budou vyvíjet vysoký tlak. Zda na mě nebudou hledět jako na začínajícího učitele skrz prsty. Jak si zvládnou stanovit a vymezit s nimi určité hranice.“ (Jana)

„Největší obavy jsem měla z rodičů. Jsem mladá, bála jsem se, že na mě budou pohlížet tak, že nemám žádné zkušenosti.“ (Katka)

Někteří respondenti (2) se obávali **vysokého tlaku od rodičů**, kteří budou mít určitou představu o způsobu vzdělávání a výchovy jejich dítěte. Z toho, že se představy učitele a rodiče mohou v některých situacích rozcházet.

„Dále jsem se obávala rodičů. Především toho, že na mě budou vyvíjet vysoký tlak...“ (Jana)

„Obávala jsem se toho, že budu postavena před 40 dospělých lidí (rodičů), kteří mají jasnou představu o tom, jak mám vychovávat a vzdělávat jejich dítě.“ (Lenka)

Začínající učitelé popisovali obavy **z komunikace s rodiči** (3) v situaci, kdy s nimi budou potřebovat **řešit nějaký problém**, týkající se jejich dítěte a sdělit jim pravděpodobně nepříjemné zprávy o jejich synu/ dceři. Jakým způsobem s rodiči komunikovat, aby měl výsledek oboustranně pozitivní řešení.

„Také rodičů. Jak s nimi jednat. Jak jim sdělit i nepříjemné věci tak, aby je přijali.“ (Hana)

„...jak jim řeknu nepříjemné věci o jejich dítěti.“ (Eva)

Negativního ovlivnění dítěte od jeho rodičů v rámci postojů k učiteli – jedna respondentka měla obavy z toho, že si vůči ní jako o učiteli rodiče utvoří negativní postoje a názory. Ty potom předají svým dětem, které začnou svou paní učitelku vnímat očima rodičů.

„Nejvíce jsem se bála komunikace s rodiči. Rodiče si udělají určitý obrázek o učiteli a potom to mohou přenášet na své dítě. Toho jsem se obávala.“ (Pavčina)

Obavy z utváření klimatu

Dotazovaní začínající učitelé měli určité obavy i ze samotného **utváření klimatu** (3) ve své třídě. Cítili se nejistí z toho, že budou **poprvé** ve třídě **sami**, bez opory jako je fakultní učitel, jiná vyučující či spolužáci z vysoké školy, kteří by v případě potřeby zasáhli, poradili, pomohli. Vnímali **důležitost prvního dojmu u žáků**, slov a chování, které první školní den zvolí jako **důležitý faktor pro utváření klimatu** ve své třídě.

„Možná trochu toho, že budu s žáky poprvé úplně sama a nikdo mi v případě potřeby neporadí, nepodá zpětnou reflexi, na kterou jsem byla z pedagogické fakulty zvyklá.“ (Cecílie)

„Jak mám vytvořit dobré klima. Jaké volit strategie. Byla jsem si vědoma toho, že první dojem často rozhoduje, že moje chování a slova ovlivní situaci a budoucí vztahy. Jak to mám zvládnout, každý den sama ve třídě.“ (Damaris)

Obavy z kolegů

U některých respondentů (3) se vyskytly obavy z ostatních kolegů na novém pracovišti. Tyto obavy byly oproti obavám z rodičů a z dětí nejmenší.

Obavy byly spojené se vstupem na nové, neznámé pracoviště. V jednom případě se paní učitelka obávala spolupráce s asistentem pedagoga.

„Co se týká kolegů, my máme všechny v první a druhé třídě asistenta pedagoga. Ve třetí třídě si mohou rodiče zvolit, zda dále asistenta pedagoga chtějí a budou si ho platit nebo ne. Asistent je v různých českých hodinách osm hodin týdně, potom spolupracuje i dále v hodinách angličtiny. Nebála jsem se ani tolik toho, kdo bude mým asistentem, ale více jsem měla obavy z toho, jak zvládnu práci ve dvojici. Nebyla jsem na to zvyklá. Nakonec mě ona sama navedla, jak s ní spolupracovat. Má velké zkušenosti.“ (Lenka)

„Měla jsem obavy z přijetí od kolegů, z nových statusů.“ (Eva)

„Obávala jsem se nového prostředí a kolegů. Jáci budou, jak mě přijmou.“ (Iveta)

2.1.2 *Naplněné obavy*

V následující otázce rozhovoru byla respondentům pokládána otázka:

Které z obav, co jste měl/a, pociťujete, že se naplňují?

Pro ucelenost si uvedme celé výpovědi, na kterých můžeme pozorovat problémy začínajících učitelů, jejich pocity a stavy. Ve většině případů respondenti uvádějí a podrobně popisují konkrétní problémy, které v praxi prožívají.

Nejvíce obav, kterých se v praxi naplnily, byly problémy s rodiči (7). O více jak polovinu méně se naplnily obavy týkající se dětí (3). Obavy z kolegů se v praxi naplnily pouze u jednoho začínajícího učitele. U třech začínajících učitelů se nenaplnily žádné z obav, které měli před vstupem do praxe.

Obavy z rodičů

„S dětmi problémy nemám. Ty problémy, které ve třídě vzniknou, tak si je společně vyřešíme. Problémy mám s rodiči. Někteří si myslí, že učitelka může za všechny problémy jejich dětí. Problémem je také to, že rodiče očekávali, že budu stejná jako předchozí paní učitelka, po které jsem přebírala třídu. Jenomže já to dělám úplně jinak. V tom je ten problém! Oni byli strašně zhýčkaní. Chtěli mít každý den na třídních stránkách, co se dělalo, co se bude dělat v tom týdnu a tak. Chtěli obsah písemek, co se bude psát. Ten sem jim samozřejmě odmítla dát. První půlrok měli strašně moc požadavků, na které jsem jim já třeba říkala často NE. Potom to bylo nějakou dobu dobré. Teď jsem měla po dlouhé době s nimi konflikt. Ve třídě se děti nepohodly kvůli skupinové práci. Dcera to doma zahlásila nějakým způsobem a rodič usoudil, že je to moje vina, že jejich dcera je šikanovaná, že já to neřeším. Ve velkém stylu se to rozmázlo. Přitom v té třídě o nic fakt nešlo. Rodiče to občas doma pochopí jinak. Místo toho, aby se mě zeptali, hned přijdou a začnou na mě ječet, že je někde chyba. Moc nepřiznávají, že chyba může být i v tom, že dítě si doma buď vymýšlí, což se nám také stává. Nebo se to dítě chová nevhodně v té třídě.“ (Alena)

„Děti jsou v pohodě, jsem moc spokojená. Je to naopak lepší, než jsem si dokázala představit. Rodiče jsem znala také od června. První školní den se jedné mamince nelíbilo to, že její dítě se bude učit matematiku Fraus. Důvody neřekla.“ (Damaris)

„Je to ta komunikace s rodiči. Když jsem nastoupila, řekla jsem jim, že se na mě mohou kdykoliv mailem obrátit, řešit problém, prosbu... Napsal mi jeden anonym a do kopie poslal i všem rodičům dost nepříjemný útočný mail. Nebyla to vůbec příjemná situace a cítila jsem se najednou od nich tak vzdáleně. Jedna maminka je také paní učitelka. Občas si připadám jak pod drobnohledem. Nesmím si od ní nechat mluvit do toho, jak vést svou třídu. Má k tomu sklony.“ (Eva)

„Když se mi žáky podaří zaujmout, tak je vše bez problémů. Pociťuji problémy s rodiči.“ (Hana)

„Jsem mile překvapená. Komunikace s žáky vychází. Pracujeme v centrech, vyměňujeme se, to také značně pomáhá. S rodiči problémy mám. Neočekávala jsem, že budou tak velké.“ (Jana)

„Ze začátku to bylo celkově náročný, především co se týká komunikace s rodiči. Poměrně dlouho trvalo to, než jsme si s rodiči vytvořili nějaký pozitivní vztah, to trvalo opravdu dlouho... Důležité je si získat jejich důvěru. Co se týká žáků, tak mé obavy byly zbytečné. Žáci si na mě brzy zvykli ☺ (Následoval upřímný úsměv paní učitelky, ze kterého byla poznat radost.)“ (Pavčina)

„S rodiči. My to tady máme nastavené tak, že s rodiči nekomunikujeme emailem. Buď zavolají, nebo ráno přijdou. Nebo si dopisujeme přes žákovské knížky. Na jednu stranu to má výhodu, že nejsi otrokem emailu a počítače. Víím, že některé mé bývalé spolužačky sedí za počítačem do pěti hodin do večera a odepisují jen rodičům a píšou, co mají jejich děti dělat a nemají dělat. Myslím si, že ty děti mají mít nějakou zodpovědnost a nikoliv, že já jim to budu servírovat pomalu na stříbrném podnosu. A s těmi rodiči, já jsem taková, že se snažím na všech vidět to dobré, což jsem zjistila, že tady teda nejde. Jo, neříkám, že u všech. Paní asistentka, kterou mám ve třídě, je rodič jednoho dítěte, který chodí ke mně do třídy a funguje to úplně skvěle. Ale pak zase jsou rodiče, kteří mají svoji pravdu. Já jsem podle nich mladá, nemám nárok jim cokoli říkat, třeba jak by měli vychovávat svoje dítě. Snažila jsem se od začátku školního roku být hodně smířlivá. Nechtěla jsem si dělat problémy, ale asi to jinak nepůjde. Ve třídě mám 8 sociálně slabých dětí, 4 romské děti, šest cizinců, chlapečka s lehkou mozkovou

poruchou a chlapečka s asistentkou. Pro mě je to obrovský záprüh. Paradoxně nejhorší komunikace je se sociálně slabšími rodiči než s romskými.“ (Radka)

Obavy z žáků

„Co se týká rodičů, ze kterých jsem měla daleko větší obavy než z dětí, mohu říci, že jsem s nimi neměla žádné velké problémy - zatím. Spolupracují, jak se dá. I se školní psycholožkou. Co se týká žáků, tak už jsem byla obeznámená s problémy, který tu jsou. Celkově klima ve třídě není dobrý, děti se k sobě chovají nekomarádsky, neplní si svoje povinnosti. Jsou drzé a takhle bych mohla pokračovat dlouho...“ (Bára)

„Obavy se nakonec ukázalo, že byly zbytečné. Co se týká komunikace s rodiči, tak naprosto. Nemám s nimi žádný problém. Ale možná, co se týká žáků, mám pocit, že když jim stále opakuji pravidla, jak se mají chovat, tak mi přijde, že je nerespektují, stále vykřikují, nehlásí se. Kolektiv se může díky jednomu žákovi rozjet. Strhne celý kolektiv.“ (Marie)

„Nevím si s jednou holčičkou rady. Podařilo se mi nakonec přemluvit maminku, aby ji vzala do poradny. Dívka pořádně ve třetí třídě nečte, nepíše, nerozumí, když něco přečte. Diagnostikovali jí dyslexii, dysgrafii, dysortografii. Navíc to má horší doma. Rozvádějí se jí rodiče. Některé pomůcky nenesí. Tvrdí, že je ztratila. Nenesí pracovní sešity do dvou předmětů, které tvrdí, že také už nemá. Maminka slibuje hory doly, že je dokoupí... Zatím se tak nestalo. Tak to řeším tak, že jí vše kopíruji, aby mohla s námi pracovat. Nejde to však do nekonečna. Maminka stále sešity nekupuje. Nevím si s tím rady, jak situaci vyřešit. Když dostane napomenutí třídního učitele, tak to na situaci dle mého názoru nezmění. Chtěla bych to právě v brzké době probrat s kolegyněmi, aby mi poradily.“ (Natálie)

Paní učitelka přiřadila tuto situaci jako problémovou z hlediska naplněných obav z žáků. Vzhledem k popisu situace a informací, které vyplývají z textu, bychom mohli přiřadit tento problém, jako problém i s rodiči, který souvisí pravděpodobně se špatnými podmínkami v rámci rozvodu rodičů. Závisí na rodičích, aby obstarali náhradu za ztracené pracovní sešity, případně dokoupili nové. Žačka si je sama nenakoupí.

Obavy z kolegů

„Potvrdily se bohužel obavy z kolegů. Necítila jsem se zde nějakou dobu nejlépe. Někteří starší kolegové, kterých jsem se na něco doptávala, se tvářili překvapeně, že to nevím. Měla jsem pocit, že je s tím obtěžuji. Také jsem chtěla prosadit výuku podle učebnic pana profesora Hejného. S tím mě nepodpořilo ani vedení ani kolegové. S rodiči problém nemám.“ (Iveta)

2.1.3 **Obavy, které se v praxi nenaplnily:**

„S kolegy i s rodiči žádné problémy nemám. (úsměv)“ (Katka)

„Obávala jsem se toho, že budu s žáky ve třídě úplně sama a při řešení problémů mi nikdo nepomůže. Nakonec mám ve třídě přidělenou paní asistentku učitele. Jsme dobře sebrané a vyhovuje mi to.“ (Cecílie)

„Žádné se nenaplnily“ (Lenka)

2.1.4 **Neočekávané problémy**

Další část rozhovoru byla zaměřena na problémy, které začínající učitelé před vstupem do praxe neočekávali, neměli z nich obavy, v praxi se však vyskytly.

Respondentům byla pokládána tato otázka:

Vyskytly se naopak v praxi některé problémy, které jste neočekával/a?

U některých respondentů (2) se nevyskytly žádné obavy, které by neočekávali. Většina respondentů však byla něčím nepříjemně překvapená. Někteří učitelé (3) popisovali, že u svých žáků vnímají až nečekaně **agresivní a útočné chování**, spojené ve dvou případech s poruchami autistického spektra¹, které u žáků nebyly do nástupu nových vyučujících odhaleny/ řešeny. S převzetím třídy po jiné vyučující souvisí i **klima**, které bylo pro třídu charakteristické a předchozím vyučujícím budované. To se neshodovalo s představami a přístupy nového učitele (1), který měl na dobré klima a jeho utváření jiné názory.

„Přišla jsem do třídy, která byla rok a půl vedená nějakou učitelkou k obrazu jejímu. Ten mi nebyl moc sympatický. Takže jsem přišla do třídy, která byla hrozně vztahově

¹ Poruchy autistického spektra -jedná se o vrozenou poruchu některých mozkových funkcí, jejíž přesná příčina zatím není známa.

rozbitá. Každý proti každému. Žádní kamarádi, holky neustále intrikovaly, žalovaly na sebe. Do toho je zde jeden autista² a jeden chlapec s aspergerovým syndromem³. Třídu rozbořují ve velkém stylu. První představa byla taková, že to budou prostě děti, které se kamarádí. A ono to tak nebylo. Po těch dvou letech, co tady jsem, tak mám pocit, že už jsou vychovaní k obrazu mému. Neustále spolu pracují i o přestávkách tráví čas spolu. Autista šel na speciální školu. Žák s aspergerovým syndromem to zvládá teď lépe, jak je tu sám a třída ho bere.“ (Alena)

Paní učitelka se v rozhovoru také svěřila s tím, že žák s aspergerovým syndromem nebyl až do jejího nástupu (do poloviny druhé třídy) diagnostikován, přesto měl tyto neobvyklé a agresivní projevy chování již od prvního ročníku základní školy.

„Nečekala jsem, že jsou tady chlapci značně agresivní a značně konfliktní. Neustále se tady řeší rvačky, nadávky, hlavně tady mám jednoho chlapce, ten je tedy extrémní...s tím jsou fakt denně konflikty... Narušuje to výuku a je nezvladatelný. K tomu jsou tu další žáci, kteří se nechají rádi strhnout s ním. Má různé záchvaty, často se z toho až klepu. Nevím, co s ním. Se školní psycholožkou rodiče spolupracovat nechtějí a na její návrh jít za psychiatrem nereagují.“ (Bára)

„Ano, to vyskytly. Jeden žák je autista. Fyzicky útočí, nadává, nepracuje, trhá učebnice. To je velmi náročné, naštěstí má přiděleného asistenta, díky kterému je situace lepší. Stejně to však značně narušuje chod třídy a výuka je někdy obtížnější. Vždy není také snadná komunikace s rodiči. V předchozí škole, kde jsem pracoval minulý rok, jsem měl také často frustraci ze školních aktivit, které se nedařily. Také z pevného řádu, který tam byl zaveden. Novou školu, kde nyní pracuji, jsem musel hledat. Není tak klasická. Nejlepší je, mít ale školu vlastní...(smích)“ (Oldřich)

Další problémy, které začínající učitelé (2) neočekávali, se týkaly psychohygieny učitele. Respondenti se přiznávali k tomu, že pociťují, že **podcenili psychohygienu učitele**. Měli pocit, že jsou **v této oblasti málo připraveni**. Cítí se z řešení konfliktů s rodiči a žáky vyčerpaně,

²**Autismus** je jednou z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje. Jedná se o vrozenou poruchu některých mozkových funkcí. Duševní vývoj dítěte je kvůli tomuto handicapu narušen hlavně v oblasti komunikace, sociální interakce a představitivosti. Autismus doprovází specifické vzorce chování.

³ **Aspergerův syndrom (AS)** patří mezi poruchy autistického spektra. Vyznačuje se především potížemi v komunikaci a sociálním chování, které jsou v rozporu s celkově dobrým intelektem (u některých jedinců může být i velmi nadprůměrný) a řečovými schopnostmi (pasivní slovní zásoba bývá bohatá, vývoj řeči není opožděn).

unaveně. A to jak v oblasti fyzické, tak co se týká psychiky. Jedna paní učitelka popisuje, že problém vidí v tom, že se **od konfliktů s rodiči nedokáže odpoutat** a nosí si starosti ze školy i domů. To se potom projevuje v jejím chování i následující den ve škole u žáků. Začínající učitelé (2) uvádějí, že měli zpočátku také **problémy s hlasem**, či o hlas v podstatě na nějakou dobu přišli. To jim potom komunikaci s žáky značně ztížilo. Po návštěvě foniatra jedna paní učitelka dokonce zjistila, že pro ní povolání učitele není ze zdravotního hlediska dobré a vykonávat by ho dále neměla.

„Často se setkám s rodičem rozrušeným, naštvaným...těžko to nesu a nedokážu se od toho odpoutat se zavřením školních dveří...nesu si ty problémy i domů. S tím souvisí pravděpodobně další problém. Psychohygienu učitele. Cítím se být z fakulty v této oblasti nepřipravená. Zatím jsem v praxi necelé tři měsíce a cítím se být vyčerpaná, unavená. Jak fyzicky, tak hlavně psychicky.“ (Jana)

„Podcenila jsem psychohygienu učitele. První rok jsem na dva měsíce přišla o hlas, velmi špatně jsem mluvila. Myslím si, že bych ocenila, kdyby se fakulta tímto do budoucna více zabývala a investovala s přípravou učitelů i do této problematiky více. Potom to byla potřeba se dál vzdělávat a boj s nedostatkem času - když jsem se chtěla více vzdělávat a dozvědět o aktuálním problému v mé třídě (především v oblasti speciální pedagogiky)- nebyl na to čas a neměla jsem konkrétní pomoc.“ (Cecílie)

„Vyskytly se u mě problémy s hlasem, musela jsem navštívit foniatra. Řekl mi, že bych vůbec neměla učit.“ (Iveta)

Jeden začínající učitel vnímal v rámci utváření klimatu **problémy s nedostatečným materiálním vybavením třídy**, kde ve třídě nebyl k dispozici koberec, který by mohl využívat v rámci komunikačního kruhu a společných aktivit.

„Někdy se nám problémem můžou stát věci jako materiální vybavení třídy. V tomto případě si myslím, že se to také vztahuje k utváření dobrého klimatu třídy. Měla jsem problém s tím, jak poskládat lavice, mají lichoběžníkový tvar a jsou neforemné. Byl problém s tabulí a ve třídě nebyl žádný koberec, kam bychom si sedali. To teď řeším s paní zástupkyní.“ (Damaris)

V nepříjemné situaci se ocitla jedna paní učitelka, **kteřá narazila s dětmi o Vánocích na citlivé téma.**

„Někteří žáci věřili ve třetí třídě na Ježíška. S tím jsem nepočítala. Ocitla jsem se v nepříjemné situaci. Měla jsem díky tomu i konflikt s rodiči.“ (Eva)

Zatímco někteří respondenti měli mnohem více obav, než bylo v praxi prokázáno, jeden začínající učitel **popisuje pocity**, kde se jeho **očekávání** při vstupu do praxe značně **odlišuje od reality**. Popisuje stavy, které označuje jako **rozčarování z reality**, která je úplně jiná, než jakou představu si o možnostech utváření klimatu udělal v průběhu pedagogických praxí.

„Byla jsem tak trochu rozčarovaná. Realita je úplně jiná, než to, co jsem prožívala na praxi. Tam jsem si připravila hodinu tak, abych s ní byla plně spokojená, zařadila jsem většinou i různé hry, aktivity na rozvoj vztahů mezi žáky a tak. V reálné praxi je tomu tak, že jsme rády s paní učitelkami, že stíháme probrat dané učivo a na hry a další aktivity nám zbývá mnohem méně času, než bychom si představovaly. Jsme stresovaní časem...“ (Pavčina)

2.2 Výzkumná otázka č. 2

Tato kapitola popisuje, jak výše uvedené problémy začínající učitelé řeší. Jaké volí postupy, strategie pro tvorbu dobrého klimatu.

2.2.1 Dobré klima

Jak je popisováno v teoretické část této práce, jsou to především jak učitel, tak žáci, kdo se na utváření klimatu ve třídě podílí. Přesto velmi záleží především na cíleném úsilí učitele, jak bude vytvářet a vhodnými metodami a přístupy udržovat příznivé klima ve své třídě. Neexistuje žádný osvědčený a vyzkoušený postup, recept, kterého by se měl začínající učitel držet, při snaze vytvořit dobré klima třídy a mohl by mít stoprocentní jistotu, že to bude fungovat. Každý učitel je jiný, má jinou osobnost, temperament, jiné vlastnosti, přednosti, zájmy, různé schopnosti, dovednosti, vědomosti, postoje. Stejně tak každá třída se skládá z odlišných žáků, kdy je každý jedinečná bytost. Učitel ke třídě musí přistupovat nejen jako k celku, ale také respektovat a vůbec vnímat jednotlivé individuální zvláštnosti dětí.

Každý učitel je jiná osobnost a určitým způsobem může pohlížet a vnímat dobré klima jinak, jiným způsobem. Od toho se potom odvíjí i způsoby a konkrétní prostředky, které učitelé využívají pro utváření dobrého klimatu ve své třídě.

Pro hledání odpovědí k výzkumné otázce č. 2 jsem se zaměřila nejprve na to, co pro jednotlivé dotazované učitele dobré klima znamená, jak ho vnímají. Následně jsem přešla k samotnému jádru otázky, kde uvádím, popisuji a rozebírám způsoby a vhodné prostředky, které dotazovaní začínající učitelé využívají pro tvorbu dobrého klimatu.

Pojďme se podívat, jak vnímají/ co si představují pod pojmem „dobré klima třídy“ dotazovaní začínající učitelé.

Otázka položená v rozhovoru začínajícím učitelům:

Co si představíte pod pojmem dobré klima třídy?

Respondentům bylo zdůrazňováno a vysvětlováno, že u této otázky se po nich nechce žádná definice, či nutně odborné výrazy a termíny, nýbrž to, co pro ně samotné znamená dobré klima třídy jejich vlastními slovy.

Začínající učitelé dobré klima třídy popisují jako **bezpečné prostředí**, kde se žáci **cítí dobře**. V jednom případě paní učitelka doplňuje také to, že se všichni cítí dobře a **rádi objevují**. Ve výpovědích se dále objevuje, že děti chodí rády do školy, vědí, že tam **mají své místo, svou roli** a důležité je u toho, že jsou **ochotny ji naplňovat**. U dobrého klimatu se předpokládá, že žáci budou vzájemně spolupracovat, pomáhat si, respektovat ostatní. Ve vztazích ve třídě je vzájemná důvěra, kde se nebojí nikdo vyjádřit, udělat chybu.

Ve **4** výpovědích respondenti přímo spojují dobré klima s **pravidly**. Apelují na **dodržování pravidel** jako požadavek na fungování dobrého klimatu, spojují ho s dáváním **určitých hranic** od učitele. Jeden začínající učitel spojuje klima s **vytvářením priorit dítěte pro život**.

10 z 15 respondentů do klimatu třídy ve svých výpovědích **zahrnují** nebo se nějakým způsobem zmiňují a **počítají i s učitelem**. Vysvětlují si to tak, že vnímají sebe jako nedílnou součást třídy, která se na utváření klimatu v ní podílí. Tady by se pro vysvětlení dala uvést věta: „Dobré klima je bezpečné prostředí, kde se děti i učitel cítí dobře. Nebo ještě výstižněji: Klima je bezpečné prostředí, kde se cítíme dobře.“

„Děti a učitel si řeknou, co považují za důležité. Nebojí se, neposmívají se sobě navzájem. Na vzájemné rozdíly není nijak upozorňováno. Nikdo se nebojí přiznat chybu.“ (Oldřich)

„Všem dětem je v rámci rozumných mezí příjemně. Když si spolu chtějí hrát, tak můžou. Když si spolu nechtějí hrát, tak nemusí a nikdo je k tomu nenutí. Je mezi nimi vzájemná důvěra i mezi mnou.“ (Alena)

„Pro mě to znamená, že se žáci k sobě chovají hezky. Navzájem se tolerují, pomáhají si i učitel. Všichni se navzájem respektují. Myslím si, že žáci potřebují hranice od učitele. Vytváření klimatu znamená i vytváření určitých priorit pro život.“ (Marie)

„Já i žáci se cítí dobře. Zároveň máme chuť objevovat.“ (Cecílie)

„Žákům i mě se dobře pracuje, spolupracuje, vzájemné vztahy jsou pozitivní. Všichni se cítí v pohodě.“ (Hana)

„Všichni se mezi sebou oslovují jménem. Děti se vzájemně zdraví, dokážou druhému pomoci, jsou ohleduplní. Já respektuji je, oni mě.“ (Jana)

„Naprosto bezproblémové prostředí bez předsudků dětí, kde bychom mohli hrát psycho-hry, aby byla dodržována pravidla. „ (Katka)

5 z 15 respondentů **nezahrnují** do svých výpovědí výslovně **učitele**, nijak se o něm nezmiňují:

„Děti se ve škole cítí dobře, chodí do školy rády. Vědí, že tam mají své místo a svou roli. Jsou schopné a ochotné ji plnit. Jsou přirozené, na nic si nehrají. Jsou ohleduplné. Uvědomují si rozdíly, ale neznámá to pro ně, že se nemohou spolu kamarádit. Naslouchají si.“ (Lenka)

„Je fajn, když si navzájem přejí úspěch, nezávidí si, dokážou se vyslechnout, navzájem poslouchat.“ (Bára)

„Děti si mezi sebou rozumí, nikdo není vytlačovaný kolektivem, ptají se, chtějí poznávat.“ (Iveta)

„Když děti chodí rády do školy, nemají strach, že jim tam někdo ublíží, cítí se tam bezpečně. Nebojí se něco říct, mohou požádat o pomoc, navzájem si pomáhají.“
(Pavčina)

„Pracující, usměvavé děti, neprotestující, cítí se bezpečně, tam, kde jsou.“ (Radka)

3 z 15 respondentů zahrnují do svých výpovědí o představě pojmu dobré klima třídy i **rodiče**:

„Tak určitě by to měla být třída, kde může fungovat uvolněnější forma práce, kde se děti nebojí zeptat se na něco učitele, nebojí se projevit svůj názor. Znamená to, že se děti do školy těší i učitel se těší. Je jim společně dobře, pohodově. Jsou hlavně schopni společně fungovat, domluvit se. Určitě k tomu přispívá i to, jak učitel vychází s rodiči, to se na té třídě hodně projeví.“ (Natálie)

„Důvěra dítě – dítě, dítě – učitel, učitel – rodič. + Podpora rodičů. Vycítí i dítě. Určitě s tím souvisí základní sociální vazby, návyky z rodin.“ (Eva)

„Znamená to pro mě, že komunikace jednotlivých členů je spolu na určité vztahové úrovni:

- učitel – rodič je vstřícná, slušná
- učitel – žák přátelská, kooperativní
- učitel respektuje dítě, máme slovní hodnocení
- učitel – učitel – vztahy jsou přátelské, poradí si, pomohou
- učitel, žák, rodič – dodržování pravidel, vím kdo má jakou roli, na koho se můžu obrátit, každý ví, co je jeho práce. (Damaris)

„Děti se ve škole cítí dobře, chodí do školy rády. Vědí, že tam mají své místo a svou roli. Jsou schopné a ochotné ji plnit. Jsou přirozené, na nic si nehrají. Jsou ohleduplné. Uvědomují si rozdíly, ale neznamena to pro ně, že se nemohou spolu kamarádit. Naslouchají si.“ (Lenka)

„Je fajn, když si navzájem přejí úspěch, nezávidí si, dokážou se vyslechnout, navzájem poslouchat.“ (Bára)

„Děti si mezi sebou rozumí, nikdo není vytlačovaný kolektivem, ptají se, chtějí poznávat.“ (Iveta)

„Když děti chodí rádi do školy, nemají strach, že jim tam někdo ublíží, cítí se tam bezpečně. Nebojí se něco říct, mohou požádat o pomoc, navzájem si pomáhají.“
(Pavčina)

„Pracující, usměvavé děti, neprotestující, cítí se bezpečně, tam, kde jsou.“ (Radka)

Používáte nějaké konkrétní prostředky pro tvorbu dobrého klimatu ve vaší třídě?

Úvodem si připomeňme slova J. Cangelosiho, na kterého se odkazuji v teoretické práci:

„Budete-li žákům naslouchat, zjistíte tak, jak je můžete přimět, aby naslouchali oni vám.“ (Cangelosi, J., 2006, s. 101)

Nyní už se zaměříme na odpovědi respondentů, ve kterých popisovali. **11 z 15** respondentů v rozhovoru popisovali, že pro tvorbu dobrého klimatu využívají a považují **za důležitý prostředek komunikaci s žáky**, mezi žáky. S dětmi vedou cílené diskuse, řeší různé názory, vypráví si a společně sdílí své zážitky. Také považují za důležité vysvětlování, zdůvodňování si různých věcí. S tím souvisí i řešení problémů, které je důležité řešit ve vhodnou dobu, kdy je problém aktuální. Jde tedy převážně nejenom o řešení problémů, ale hlavně o **včasné řešení problémů**. Začínající učitelé (**3**) se shodují, že je potřeba o problémech, vzniklých konfliktech mluvit a vysvětlovat si příčiny vzniku a tak jim do budoucna předcházet. Učiteli není opomíjena významnost **neverbální komunikace**. Jeden začínající učitel uvedl, že dává žákům **možnost výběru v oslovování svého učitele**. Někteří začínající učitelé (**1**) také vědomě **využívají pochvalu místo kritizování**. Vyzdvihnou tedy žáka, který se chová tak, jak se to očekává, než aby poukazoval a věnoval pozornost žákovi, který se příkladným způsobem nechová.

7 respondentů uvedlo, že zařazují do výuky cíleně pro tvorbu dobrého klimatu **práci ve skupinách, v centrech**, kde se zaměřují na rozvoj spolupráce mezi žáky. Žáci se tak učí vzájemně řešit problémy, komunikovat spolu, rozdělovat si role a nést určitou zodpovědnost jako jednotlivci i jako skupina.

5 začínajících učitelů jmenovalo jako podstatný prostředek pro tvorbu dobrého klimatu **pravidla a jejich dodržování**. Důležité je jejich zavedení, apelovat na ně, poukazovat, s žáky si pravidla neustále připomínat, zdůvodňovat a pracovat s nimi. **2** začínající učitelé popisovali, že mají zavedené **konkrétní signály, jako jasná pravidla**, na kterých se s žáky domluvili.

Příklad: Signál při tělesné výchově – 1 písknutí znamená, že všichni žáci mají přestat dělat aktuální činnost, zůstat na místě, 2 písknutí znamená, že žáci mají přerušit/ ukončit činnost a sejít se urychleně u vyučující). To může být dobrý organizační prostředek, který může zamezit i případnému nebezpečí, úrazu. Dalším popisovaným signálem byla znělka, kterou paní učitelka pouštěla první měsíc svým prvňáčkům těsně před zvoněním. Během této znělky si měli žáci zkontrolovat své věci a připravit si pomůcky na hodinu. Pravidelný signál byl využit k podpoře návyků žáků k přípravě na hodinu.

S dodržováním pravidel souvisí také určitý **řád a pravidelnost**. 6 začínajících učitelů uvedlo, že jejich žáci na pravidelnost určitých činností, rituálů, které se každý den, týden, měsíc opakují, pozitivně reagují.

Dalším významným prostředkem pro utváření dobrého klimatu **je zavedení hodnotícího systému**, při kterém je podstatná **reflexe, sebereflexe žáka**. (Uvádělo 5 respondentů.) Začínající učitelé popisovali, že většinou na konci týdne si vyčlení určitý čas / i celou vyučovací hodinu k tomu, aby zhodnotili společně s žáky jejich chování, jak se jim dařilo plnit si povinnosti, jejich stanovené cíle, jak se jim pracovalo společně. Vyjadřuje se, jak žák jako jedinec, tak ostatní spolužáci a k závěru učitel. Z toho vyplývá, že je touto formou podporována i **práce s cílem**. Žáci si vytyčují, co chtějí zlepšit.

4 respondenti popisovali **využívání osobnostních a sociálních aktivit a her** sloužících k podpoře dobrých vztahů mezi žáky, k rozvoji spolupráce, vzájemné komunikace. Vzniká tak prostor pro větší poznávání žáků navzájem i s učitelem. Tyto aktivity a hry jsou významné pro postupné budování a prohlubování při utváření pozitivního klimatu třídy. Důležitý je také společný zážitek, který žáci při hře získají, prožijí. Tak mohou pociťovat vzájemnou sounáležitost a pocit propojenosti. Se společnými zážitky souvisí **společná účast** třídy na **výletech, akcích, škole v přírodě**.

1 respondent při rozhovoru uvedl, že vnímá jako příznivé, když žáci mají vyčleněnu nějakou část třídy, kde si mohou odpočinout, nerušeně číst knížku, hrát si. Paní učitelka ve své třídě zavedla tzv. **odpočinkovou zónu**, kde umístila koberec a nebesa. Tam si mohou děti lehnout nebo se usadit a mít chvilku soukromí. Zároveň si nekazí oči, protože nebesa jsou ze síťované látky podobné zácloně, která propouští dobře světlo.

Alena:

- Komunikace: Hodně si povídáme, diskutujeme, řešíme názory.
- Máme zavedené hlasování – Pro, Proti, zdržení se názoru (+ rozebíráme proč?)
- Chci, aby dokázali říci svůj názor všem.
- Otevřené řešení problémů: Když píšu dětem poznámky (napsala jsem jednu v životě), vzkazy domů, čtu je nahlas celé třídě. Mají představu o tom, co píšu, že se nějak nemstím. Vždy mi to odsouhlasí, případně řeknou, ať doplním ještě tohle a tohle. Ten koho se to týká, komu to píšu, tak ten ví, že o jeho problému vědí všichni, ví, že ho řeším, jak to řeším, všichni vědí, že je to řešeno. Že tomu neuniknou. Ostatní vědí, že to není nutné, aby zlobili v takové míře, aby se to muselo psát domů.
- Fazolové hodnocení – 3 druhy velikostí, plníme jimi sklenici. Až se naplní úplně, mají slíbený výlet. Fazole vhazujeme do sklenice za dobré chování, skutky. Teď si odhlasovali, že občas fazole dostávají i místo známek.
- Píše nám kapitán - + mapa – procházíme příběhem, kterým nás kapitán provází. Hledá 11 klíčů k pokladu. Děti tím žijí, často mu pomáhají.

Cecílie:

- Jde především o komunikaci. Ptám se žáků, jestli se cítí dobře, při činnostech, zda se cítí dobře a jestli jim mohu nějak pomoci, aby se dobře cítili...oni sami někdy řeknou, že nemohu, že se to zlepší, až se jim to a to podaří...jindy jim pomoci lze ☺.
- Odpočinková zóna – zakoupila jsem nebesa z IKEY a dodalo to třídě úplně jinou atmosféru bezpečí a harmonie, vybavení jako koberce, 2 lavice – ateliérový koutek.
- Volnost pohybu – nenutím je být v lavicích.

Damaris:

- Inspirovala jsem se knihou Respektovat a být respektován.
- Méně mluvit – více naslouchat, pozorovat.
- Neverbální komunikace – žák zlobí, dotknu se jeho ramena, podívám se na něj.
- Hodně s žáky komunikovat, vysvětlovat si, zdůvodňovat.
- Z amerického tábora, kde jsem byla, se mi osvědčilo při řešení konfliktu mezi dětmi otázka: „Co jsi tím chtěla dokázat?“ „Ty jsi tím chtěla...“ Tím si uvědomí obě strany, proč se tak chovaly.
- Ranní kruh – apeluji na dodržování pravidel.
- Př.: „Jdeš Kubo do lavice, řekni mi proč.“ (Chci, aby si uvědomil, proč je potrestán. Někdy to žák sám ani neví.)

Eva:

- Mám plno věcí, co bych chtěla realizovat. Nevím o nich tolik. Snažím se jet trochu podle knihy Respektovat a být respektován. Není moc času. S tím bojuji.
- Razím heslo: „Dokud si to neodzkoušíš, nevíš nic.“
- Snažím se jít na žáky neformálně, zábavně.
- Když se vyskytne nějaký problém – nedramatizovat ho, v klidu vyřešit, ale zase nezlehčovat.

Hana:

- Snažíme se o spolupráci, častou komunikaci.

Iveta:

- Snažím se učit spolupráci, zařazuji kolektivní hry.
- Hodně nám pomohla škola v přírodě, kde jsme se vzájemně s žáky poznali.
- Máme zavedené bodování chování jako třídy – celku.

Jana:

- Pravidelnost - každé ráno se setkáváme v kruhu na koberci.
- Každé pondělí si říkáme zážitky z víkendu.
- Řešení problémů - když jsou nějaké problémy, řešíme je i na úkor výuky.
- Práce v centrech – to přispívá ke komunikaci, spolupráci.

Katka:

- Komunikační kruh
- Hry pro rozvoj sociálního citění:
- *Dávám Ti růži za*(chci ti poděkovat za to a to).
- *Hra ovečky a pastýři* (Pastýř se stará o svou vylosovanou ovečku – spolužák – dárek, něčím udělat radost, pomoci - tajné).
- Závěrečná reflexe, sebereflexe na konci týdne - pátky chodíme plavat, poslední hodinu si necháváme na závěrečnou reflexi, sebereflexi týdne.
- Hodnotící systém - sbíráme puzzle z pohádek.

Lenka:

- Role ve skupině - děti mají určitou roli ve skupině: hlídač času, prezentování práce.
- Aktivity na rozvoj spolupráce: kooperační hry v tělesné výchově více místo soutěživých, v rámci literární výchovy zařazuji texty se sociálním a výchovným podtextem.

Marie:

- Pochvala. Snažím se, když dělá někdo něco špatně, spíše chválit ty děti, které to dělají dobře. Když už není nic jiného a je to za hranicí, tak pošlu žáka do rohu, ať o sobě přemýšlí, kde udělal chybu...
- Signály, jako jasná pravidla: Při tělocviku používám různé signály, které vedou k stanovení také určitých pravidel (1 písknutí, 2 písknutí...)
- Znělka: Ze začátku (v září) jsem dětem pouštěla znělku – písničku před začátkem zvonění. Byl to signál pro žáky, že si mají vše uložit do lavic, srovnat si věci na lavici a připravit se na hodinu. To bylo postupné přejít ke zvonění. Teď už to nepoužívám, už si žáci zvykli.
- Rozdělení povinností: Máme určené služby, kdy každý má za něco zodpovědnost. Máme třeba knihovníky, ti se starají o knižní koutek (třídní knihovnu). Knížky musejí být hezky narovnané, musí tam být uklizeno. Jinak běžná služba rozdává sešity a tak.
- Hra tajný kamarád. Každý si vylosuje někoho a ten týden mu musí nějakým způsobem pomáhat. Tajně. Kamarád to však nesmí poznat. Žáci potom mají svůj seznam jmen. Každý si dává Smolíka ke konci týdne, jak je se svým tajným přítelem spokojený. Po týdnu vyhodnotíme. Dá se s tím pracovat dále v etické výchově.

Natálie:

- Skupinové práce- snažím se děti vést ke skupinovým pracím, aby byli schopni fungovat, spolupracovat. Snažím se je vést k tomu, aby byli schopni udělat kompromis. Aby věděli, že se jeden na druhého může spolehnout.
- Netrestám žádnou chybu. Nezaváděla jsem zatím ani žádné postihy za neodevzdání DÚ, nepřinesení pomůcek. Není to v takové míře, že by to bylo potřeba. Většinou si vše dodělají.
- Dávám žákům prostor pro diskusi, otázky, vyjasnění. Žáci si vysvětlují věci navzájem, když někdo něco nechápe. Jezdíme na výlety, máme naplánovanou školu v přírodě.

Oldřich:

„Myslím si, že je dobré začít co nejdříve.“

- Volba oslovení učitele: Děti mě mohou oslovovat, jak chtějí.
- Pravidlo: když se spletu, není problém, omluvím se
- Každé ráno aktivita – škála: Jak se mi vstávalo, přiřazení se k obrázkům
- Aktivity OSV na poznávání se
- Způsob organizace sezení, skupinové práce: Uspořádání – tzv. hnízda, kde žáci sedí a spolupracují
- Komunikace - určení pravidel pro otázky: Dítě se ptá učitele, až po té, co se zeptá souseda v lavici, pokud si stejně není jist, někoho dalšího, až potom učitele.

Pavčina:

- Apel na dodržování pravidel: Zavedli jsme si třídní pravidla, snažím se je připomínat, když se něco stane.
- Řešení problémů: Když je problém, snažím se si s dětmi o tom promluvit.
- Snažím se žáky vést k tomu, aby se přiznali, když něco udělali – potom jim nevynadám extra, nedám jim poznámku, chci, aby věděli, že jsem ráda, když se přiznají
- Rozlišování vážných problémů: Chci, aby rozlišovali to, když žalují mezi tím, že se něco vážného stalo, co je důležité říci.
- Práce ve skupinách: Zařazuji práci ve skupinách, ve dvojici – předtím s někým být vůbec nechtěli, pomalu se to učí.

Radka:

- Komunikace – snažím se s dětmi hodně mluvit. Také se toho od nich hodně dozvídám a často mám pocit, že doma pro to nemají prostor.
- Hodnocení chování na konci týdne. Dostávají se +?-(Žák hodnotí spolužák, žák sám, učitel)
- Práce s cílem – vytyčení si, co chci zlepšit (žák si to stanoví i písemně – na určité období)

2.3 Výzkumná otázka č. 3

Jak těmto problémům předcházet?

Tato třetí výzkumná otázka velmi úzce souvisí s předchozí výzkumnou otázkou a částečně se vzájemně prolínají. Ukazuje se, že řešení problémů při budování dobrého klimatu třídy je zároveň v souladu i s některými prostředky, které začínající učitelé využívají k jejich předcházení, kterými se zabývají předcházející kapitoly. Odpovědi na tuto výzkumnou otázku jsem nacházela v rozhovorových odpovědích, kde začínající učitelé popisovali a doporučovali, jaké prostředky využívají pro předcházení nekázně, kde se problémy promítly.

Otázka položená respondentům:

Jakých prostředků využíváte k předcházení nekázně?

V rozhovorech se začínajícími učiteli nejvíce zaznívaly tři důležité faktory. Patří mezi ně:

1. Motivace žáků
2. Střídání forem/ aktivit práce
3. Pravidla – zavedení, práce s pravidly, apel na dodržování pravidel

Motivace žáků

9 respondentů v rozhovoru uvádí, že ve své praxi využívají jako významný prostředek k předcházení nekázní u svých žáků **motivaci**. To je odlišné od prostředků při řešení problémů. Využití motivace začínající učitelé neuvedli. Při předcházení problémů (nekázně žáků) se učitelé snaží žáky zaujmout, motivovat je k činností. Jeden začínající učitel popisoval, že se prostřednictvím zájmů dětí snaží demonstrovat a vysvětlovat, jak je dobré se chovat. Uvádím níže příklad, který popisovala paní učitelka pod jménem Cecílie.

Střídání forem/ aktivit práce

S upoutáním žáků souvisí i **střídání forem/ aktivit práce**. Začínající učitelé (7) tvrdí, že je velmi účinné častější střídání činností. Někdy jsou žáci již unavení a nedokážou se delší dobu soustředit na jednu konkrétní činnost. Nemůžeme se potom divit, že neudrží svou pozornost, přestanou se chovat spolupracujícím chováním, případně začnou rušit hodinu v tu chvíli nežádoucí komunikací se spolužákem. Dobrá organizace hodiny, která dbá na individuální a věkové zvláštnosti dítěte a stavba hodiny, složená z více zajímavých činností žáka, pravděpodobně více upoutá a má šanci oslovit, než vyučování, které je z velké části hodiny zaměřené na jednu dlouho trvající aktivitu stejného rázu.

Pravidla

Dalším častým využívaným prostředkem při předcházení problémů v rámci utváření dobrého klimatu je **zavedení pravidel chování, práce s nimi a apel na jejich dodržování. (7 respondentů)**. Tento prostředek je v souladu s výzkumnou otázkou č. 2, kde jsou pravidla a apel na ně zároveň prostředkem při řešení problémů a zároveň zde uváděno respondenty jako prostředek i pro jejich předcházení.

Mezi dalšími jmenovanými prostředky, které se většinou vyskytovaly individuálně, byla jmenována trpělivost učitele, učitel jako kladný vzor pro žáky a nerušit žáky již dalšími dotazy učitele, pokud jsou zabraní do práce.

Uvedme si některé konkrétní jmenované prostředky:

Alena:

- „Půlmetrový hlas“ – pravidlo, mluvím při skupinové práci tak hlasitě, abych nerušil ostatní. Po tom, co upozorním já i někdo ze spolužáků na velký hluk, ukončujeme činnost, rozebíráme, proč se tak stalo.
- Dřepy – dřepování
- Dobré klima – jeho tvorba a udržování

Cecílie:

- Apel na dodržování pravidel a odkazování se na ně – Ptám se často: „Na jaká pravidla musíme myslet, aby se nám práce vydařila?“ (Všem.) Nebo také říkám: „Jestli se budete chovat jako moje špatný já...“
- Apel na morální hodnoty: Také jim říkám: „Nechci se za vás stydět, chovej se i ty tak, aby ses za sebe nemusel stydět.“
- Využití zájmů dětí jako prostředek motivace: Kluci si vyrobili papírové stíhačky a někteří měli i hračky stíhaček, se kterými si o přestávce rádi hráli. Motivovala jsem je slovy: „*Budeme se chovat jako stíhačky.*“ O tom jsme s dětmi mluvily, jak by to mělo vypadat a jaké jsou důsledky toho, když by se stíhačky, respektive ten, kdo je řídí, nechoval, tak jak má.
- Vedu je volněji, čekám odpovědnost od nich!

Damaris:

- Organizace práce: Když nedělají, co mají – je to často signál, že je potřeba lépe organizovat práci.
- Jasně instrukce: Ptát se, zda rozumí zadanému úkolu – potom v klidu pracují.
- Nerušit zbytečně práci. Metodička, která u mě byla na náslehu, mi to sama řekla. Chodím mezi dětmi, srovnávám jim ruku, doptávám se jich v průběhu práce, opakuji zadání – to je ruší, netvoří klid na práci. Děti jsou potom nesoustředěné, nervózní.
- Před tělesnou výchovou si zopakovat pravidla chování – na chodbě, v tělocvičně.

Katka:

- Motivace: Soutěž sbírání puzzlí – vyjde jim obrázek pohádky (puzzle se i ubírají na 3 napomenutí)
- Sebereflexe – zhodnocení svého chování + cíle do budoucna (předcházení negativního chování)
- Reflexe – na konci týdne

Lenka:

- Střídání aktivit, dochází k ní nejčastěji, když nemají co dělat. Proto se snažím připravit si úkoly navíc pro hotové žáky.

- Důležitá je také trpělivost.
- Jasně instrukce
- Pravidlo: Když někdo něco nechápe, zeptá se nejprve kamaráda.

Natálie:

- Změna formy práce: Často už tuším, že by nekázeň mohla nastat. Pomůžu, když měním formy práce a celkově často činnosti. Nebo ukončím předběžně diskusi.
- Apel na dodržování pravidel: Co se týká přechodu ze třídy do tělocvičny, nekázeň se zde objevuje poměrně často. Klidně jdeme zpět znovu do třídy a cestu si zopakujeme se slušným a tichým chováním. Klidně i několikrát, než žáci pochopí, že opravdu dříve nezačneme cvičit, dokud nebude vše v pořádku.

Oldřich:

- Seznámení s plánem výuky, cíli hodiny: Snažím se, aby děti věděly program. Ráno na tabuli jsou zkratky hodin, které budou + co potřebují. Od konce října sděluji i žákům, co se bude dít.
- Pravidla + komunikace (jejich vysvětlování, zdůvodňování): Upozorňuji na pravidla chování. Také to, proč jsme měli teď minutu zvednutou ruku. Je důležité vzájemné uvědomování si, vysvětlování, komunikace.

2.4 Shrnutí výsledků výzkumných otázek

Následující odstavce krátce shrnují nejvýznamnější poznatky plynoucí z kvalitativní analýzy rozhovorů.

Výzkumná otázka č. 1

Jaké problémy začínající učitelé řeší v souvislosti s budováním třídního klimatu a pedagogickou komunikací?

Na tuto otázku jsem hledala odpovědi z několika pohledů:

Nejprve z hlediska **obav** respondentů, které měli již **před vstupem do praxe**. Tedy než nastoupili první školní den do své nové třídy před žáky. Z odpovědí začínajících učitelů vyplývají obavy týkající se žáků, rodičů, obavy z kolegů a z utváření klimatu třídy celkově. Pouze jeden z patnácti začínajících učitelů uvedl, že neměl před vstupem do praxe žádné obavy spojené s utvářením třídního klimatu, pedagogickou komunikací.

Z obav, týkajících se žáků, se vyskytly především obavy **ze složení kolektivu dětí**, učitelé si kladli otázky typu: „*Jací žáci budou?*“ „*Jaký vedou dnes život?*“ Dále obavy z **kázně žáků**, z jejich chování, především respondenty nazýváno z **problémového chování žáků**, J. Cangelosi (2009) označuje toto chování jako nespolupracující, rušivé. Vyskytovaly se také nejistoty týkající se **autority učitele**. Začínající učitelé se obávali toho, že žáci jejich nejistotu a slabší stránky vycítí a podle toho přizpůsobí své chování. Dalším významným prvkem byly obavy z **převzetí třídy po předchozím vyučujícím**: „*V jakém stavu třídu dostanou, na co budou žáci navykli, jaká pravidla a normy chování budou ve třídě zavedené?*“ Respondenti pociťovali i obavy ze samotné **kommunikace s žáky**. Obávali se především **prvního školního dne**. Z toho, jaká slova volit, co jim říci. Co je dobré říci první školní den a co nechat na později. Kladli si otázku: „*Jak s žáky navázat úspěšně první kontakt?*“

Druhým typem obav byly obavy z rodičů, které se objevovaly ve stejné až vyšší míře, než obavy z žáků. Nejvíce obav měli respondenti v oblasti související s **autoritou**. Oslovení učitelé měli strach z jejich **autority u rodičů** či nedostatečně profesionálního pohledu na učitele. Domnívali se, že rodiče na ně budou pohlížet jako na **absolventa bez praxe a zkušeností**. S autoritou souvisí i obavy z **utváření hranic a pravidel** s rodiči. Někteří respondenti se obávali **vysokého tlaku od rodičů**, kteří budou mít určitou představu o způsobu vzdělávání a

výchovy jejich dítěte. Začínající učitelé popisovali obavy **z komunikace s rodiči** v situaci, kdy s nimi budou potřebovat **řešit** nějaký **problém** týkající se jejich dítěte.

U některých respondentů se vyskytly obavy z ostatních kolegů na novém pracovišti. Tyto obavy byly oproti obavám z rodičů a z dětí nejmenší. Obavy byly spojené se vstupem na nové, neznámé pracoviště.

Dotazovaní začínající učitelé měli určité obavy i ze samotného **utváření klimatu** ve své třídě. Vnímali **důležitost prvního dojmu u žáků**, slov a chování, které první školní den zvolí jako **důležitý faktor pro utváření klimatu** ve své třídě.

Při porovnání obav, které měli začínající učitelé vstupem do praxe, **byly naplněny** nejvíce problémy s rodiči. O více jak polovinu méně se naplnily obavy týkající se dětí. Obavy z kolegů se v praxi vyskytly pouze u jednoho začínajícího učitele. U třech začínajících učitelů se nenaplnily žádné z obav, které měli před vstupem do praxe. Začínající učitelé popisují konkrétní problémy a situace, které v praxi zažili.

Mezi neočekávanými problémy učitelé uváděli **agresivní a útočné chování žáků**. Respondenti se přiznávali k tomu, že pociťují, že **podcenili psychohygienu učitele**. Měli pocit, že jsou **v této oblasti málo připraveni**. Cítí se z řešení konfliktů s rodiči a žáky vyčerpaně, unaveně. Mají **problémy s hlasem**, či o hlas v podstatě na nějakou dobu přišli.

Výzkumná otázka č. 2, č. 3

Jak výše uvedené problémy začínající učitelé řeší? Jak těmto problémům předcházet?

Druhá a třetí výzkumná otázka spolu velmi úzce souvisí, částečně se vzájemně prolínají. Ukazuje se, že řešení problémů při budování dobrého klimatu třídy je zároveň v souladu i s některými prostředky, které začínající učitelé využívají k jejich předcházení.

V odpovědích na otázku, zda respondenti používají nějaké konkrétní prostředky pro tvorbu dobrého klimatu v jejich třídě, učitelé zmiňují, že považují **za důležitý prostředek komunikaci s žáky**, mezi žáky. S dětmi vedou cílené diskuse, řeší různé názory, vypráví si a společně sdílí své zážitky. Významné je hlavně **včasné řešení problémů**, o kterých je potřeba mluvit a vysvětlovat si příčiny jejich vzniku a tak jim do budoucna předcházet. Někteří začínající

učitelé také vědomě **využívají pochvalu místo kritizování**. Do výuky jsou cíleně zařazované činnosti na **rozvoj spolupráce**, jako je práce ve skupinách, centrech. Při řešení problémů je klíčové zavedení **pravidel a jejich dodržování**. Důležité je jejich zavedení, apelovat na ně, poukazovat, s žáky si pravidla neustále připomínat, zdůvodňovat a pracovat s nimi.

Dalším významným prostředkem pro utváření dobrého klimatu **je zavedení hodnotícího systému**, při kterém je podstatná **reflexe, sebereflexe žáka**. Touto formou je podporována i **práce s cílem**. Dotazovaní začínající učitelé vnímají důležitost **využívání osobnostních a sociálních aktivit a her** sloužících k podpoře dobrých vztahů mezi žáky, k rozvoji spolupráce, vzájemné komunikace, uvádí konkrétní příklady aktivit a her, které se jim v praxi osvědčily.

Začínající učitelé v rozhovoru uvádí, že ve své praxi využívají jako významný **prostředek k předcházení nekázi u svých žáků motivaci**. To je odlišné od prostředků při řešení problémů. Využití motivace začínající učitelé neuvedli. S upoutáním, zaujmutím žáků souvisí i **střídání forem, aktivit práce**.

3 Pedagogické situace

V další části rozhovoru jsem přešla s paní učitelkou/ učitelem k popisu konkrétní problémové situace z hlediska budování třídního klimatu, pedagogické komunikace, se kterou se vyučující v praxi setkal, musel ji řešit.

- Každému vyučujícímu jsem předem zaslala e-mail, ve kterém jsem ho požádala, zda by se zamyslel nad nějakou problémovou situací v oblasti pedagogické komunikace, budování třídního klimatu, kterou ve své praxi řešil.
- Jako příklad jsem zaslala ukázkou popisu pedagogické situace z knihy od J. S. Cangelosiho (Cangelosi, 2009, s. 46)

Příklad 2.18

Během přechodu od procvičování pravopisu k diskusi o řešení cvičení, které paní Spálená zadala svým žákům páté třídy za domácí úkol, vylezl Štěpán na pracovní stůl vzadu v učebně a začal tam dělat šaškárny. Někteří spolužáci se jeho kašpařinám smáli. Štěpán zůstal na stole i poté, co učitelka vyzvala třídu k zahájení učební činnosti.

Paní Spálená: Štěpáne, slez prosím dolů a vrať se na své místo. Budeme si teď povídat o tom, co jsme se z cvičení dozvěděli.

Štěpán: Neslezu.

Paní Spálená: Ale ano, slezeš!

Štěpán: K tomu mě nedonutíte!

Paní Spálená: Ale ano, donutím! S kým si myslíš, že mluvíš, mladíku?

Štěpán: S kým myslíte, že mluvím?

Paní Spálená: Chlapče, máš pět sekund, abys slezl z toho stolu, jinak budeš trpce litovat! Jedna...Dva...Tři...Čtyři...

Štěpán s úšklebkem seskočí ze stolu a pomalu se plouží do své lavice.

Inspirací pro zpracování pedagogických situací byl článek podle Richards, J.S. (2001). Psaní a sdílení výukových případů: Podpora kolegiality při řešení pedagogických problémů. Kritické listy, 6, 13-17., který mi byl doporučen vedoucí práce PhDr. Anny Tomkové, Ph. D

Při popisu pedagogické situace paní učitelkou/ učitelem jsem se doptávala na informace, abych následně mohla popsat a analyzovat tyto body:

- Charakterizujte skupinu, kontext, ve kterém se skupina odehrávala
- Popište situaci, uveďte hlavní informace o situaci a jejím řešení

- Formulujte příčiny vzniklé situace
- Uvažujte o případných jiných řešeních popsané situace

Podle možností a daných okolností jsem se doptávala, jak je učitel spokojen s řešením situace, jak jinak by šlo řešit daný problém, jak mu předcházet, kde a s kým hledají informace o problémech. Také jaké jsou učitelovy závěry, řešení, doporučení. Co si z této situace odnesli pro sebe do budoucna.

V uvedených pedagogických situacích je popis a rozbor konkrétních situací, se kterými se začínající učitelé setkali v praxi. V situacích jsou popisovány a řešeny problémy jak s žáky, tak s rodiči žáků.

3.1 Pedagogická situace č. 1

(paní učitelka Natálie)

Charakteristika skupiny, kontextu, ve kterém se situace odehrála:

- 3. ročník ZŠ
- Délka praxe paní učitelky: 3 měsíce

Popis situace, hlavní informace o situaci a jejím řešení:

Jirka si nepřipravoval své věci potřebné pro výuku na lavici. Problém nastal v tom, že místo toho, aby například začal číst, si teprve bere věci z lavice. Všechno si vyndá a probírá. Potom neví, kde se čte. Ostatní na něj musejí čekat a zdržuje to. Když se to stalo poprvé, paní učitelka to moc ani nezaznamenala, všichni na něj jen počkali. Když zjistila, že je to u Jirky pravidlem se nepřipravovat, už ho k přípravování vybízela:

Paní učitelka: „*Jirko, tím, že nemáš připravené věci na lavici, zdržuješ sebe i ostatní.*“

Jirka chvíli koukal. Mávnul jen rukou. Více nereagoval.

Tím diskuse skončila. Od paní učitelky jsem se dozvěděla, že v tu chvíli neměla více času ani energie řešit Jirku.

Když jednou Jirku opět vyvolala jako prvního ve čtení úlohy, Jirka opět teprve lovil z lavice učebnici.

Paní učitelka: „*Jirko, proč nemáš připravenou učebnici jako všichni žáci?*“

Jirka: „*Já mám připraveno v lavici.*“

Paní učitelka: „*Ale to nemáš připraveno na hodinu.*“

Jirka: „*Ne, já mám připraveno v lavici.*“

Paní učitelka: „*Ne, budeš to mít připraveno na lavici, ať nás nezdržuješ.*“

Jirka dál více nereagoval.

Takto to paní učitelka zkoušela vždy znovu, nic moc nezabíralo. Když na něj museli vždy všichni čekat, začali se ozývat už i ostatní žáci. Také si stěžovali, že musejí čekat.

V čem si myslíte, že může být příčina?

„*Myslím si, že Jirka nemá pocit, že je to něco důležitého. Je přeci jedno, zda si otevřu sešit hned nebo za minutu.*“

Jak by šla situace řešit jinak? Jak tomu předcházet?

„*No moc nevím, jediné nad ním stát každou přestávku. Mohla bych být důslednější.*“

Můj pohled:

Myslím si, že je dobré od samého začátku problému, situaci s žákem řešit a jasně si s ním stanovit pravidla. Žáka neznám, může mít třeba problémy s autoritou učitele. Třeba může mít tyto myšlenky: Proč by dělal něco, co mu nepřípadá důležité jen proto, že to někdo řekne? A to, že se na něj musí čekat, je vlastně výhodné, prodlouží se tak přestávka a tak dlouho se nemusí učit. Je také možné, že je rád středem pozornosti.

Možná, že by bylo vhodné zařadit nějakou aktivitu, u které by zjistil, že to má své výhody, být připraven a mít šanci si brzy otevřít knihu. Třeba dát na začátku nějakou soutěž, u které bude potřeba práce s knihou.

3.2 Pedagogická situace č. 2

(paní učitelka Alena)

Charakteristika skupiny, kontextu, ve kterém se situace odehrála:

- 4. ročník ZŠ
- Délka praxe 2 roky

Popis situace, hlavní informace o situaci a jejím řešení:

„Když jsem převzala třídu (v polovině druhého ročníku), chlapec s aspergerovým syndromem nebyl diagnostikován. Předchozí učitelka to nijak neřešila, že má prostě nějaké výkyvy v chování. Takže já jsem přišla a on celý měsíc třeba bořil jednu hodinu za druhou. Bylo nemožný v tom jakkoliv učit, ani pracovat, ani být.“

*„ Byl strašně agresivní, často nadával: ‚Já nebudu chodit už do týhle debi*** školy, k týhle debi*** učitelce... ‘“*

„Já jsem si řekla, že tohle už je tolik za hranou, že to není v tom, že by byl nevychovaný, ale že je něco špatně. Začala jsem spolupracovat s rodinou, organizací APLA. Nějak jsme spolupracovali, začalo se to řešit.“

„ Děti, které ho do té doby vnímaly jako zlobivého, protože jim to tak bylo předkládáno, tak jsme si i pozvali psycholožku, která jim to vysvětlovala a tak... došly k tomu, že má nějakou poruchu. Takže za to, jak se chová, nemůže a přehodnotily ten vztah k němu. Vědí, že na něj není spoleh, ale že když má dobrý den, tak si spolu můžou hrát a je to fajn kamarád. A když ten den nemá, tak ho musí nechat být, protože na ně bude protivný. Nesmí si to brát osobně. To tomu prostředí hrozně moc pomohlo. Už není vnímáný jako narušitel, ale jako součást té třídy. „

Máte nějakou informaci od předchozí paní učitelky, jak řešila chování tohoto žáka?

„Předchozí paní učitelka mi o třídě nezanechala jedinou informaci. Tedy ani o tomto žákovi. Neměl ani žádné poznámky nebo vzkazy pro rodiče v zápisníku. Ptala jsem se dětí, jak paní učitelka situaci řešila. Ty mi řekly, že si jejich spolužáka vždy vytáhla na chodbu a tam mu dala pár facek...“

Poznámka: Tato informace není nijak ověřená, pouze interpretace paní učitelky, která se ji dozvěděla od žáků.

Můj komentář:

Nediagnostikovaný chlapec s aspergerovým syndromem těžce vnímal sociální změny. Pravděpodobně pro něj půlroční období, kdy se ve třídě střídali suplující učitelé, muselo být velmi náročné.

S příchodem paní učitelky to pro něj byla další změna a stresová situace, která ho vedla k extrémním výkyvům chování. Paní učitelka situaci řešila tak, že se obrátila na odbornou pomoc a navázala spolupráci s rodiči. S řešením paní učitelky naprosto souhlasím a postupovala bych stejně.

3.3 Pedagogická situace č. 3

(paní učitelka Jana)

Charakteristika skupiny, kontextu, ve kterém se situace odehrála:

- 1. ročník ZŠ (suplování)
- Paní učitelka učí 3 měsíce, supluje v paralelní třídě, žáky nezná.

Popis situace, hlavní informace o situaci a jejím řešení:

„Chlapec s ADHD vedle ze třídy, kde jsem suplovala, za mnou přišel a úplně se rozbrečel. Myslela jsem, že mu nešly stříhat kolečka, která dělal. Uklidňovala jsem ho, že to bude dobrý. A snažila jsem se s ním soucítit a zároveň ho pobídnout k další práci. Až potom jsem se zamyslela, že jsem ho nenechala vlastně ani promluvit. „

„Šla jsem se podívat k němu do lavice a zjistila jsem, že kolečka má vydařená. Potom jsem s chlapcem o tom mluvila, proč plakal, co mu bylo líto. Dozvěděla jsem se, že to bylo kvůli tomu, že jsem ho posadila vedle dvou kluků, které mu ve školce asi před půl rokem ubližovali. Dozvěděla jsem se tak o starém problému, který nebyl řešen. Chlapce však stále mrzel. Nebyl vyřešen. Se situací jsem seznámila o přestávce jejich třídní učitelku, která situaci dále mohla řešit.“

V čem si myslíte, že může být příčina?

„Někdy učitelé málo žákům naslouchají a hodně sami mluví, předvídají, domýšlí si za žáky.“

Jak by šla situace řešit jinak? Jak tomu předcházet?

„Myslím si, že nakonec jsem situaci vyřešila dobře. Ale stačilo, abych si nevšimla pár detailů a situace by se opět nezačala řešit. „

Můj komentář:

Tato situace, kterou paní učitelka uvedla, je dost výstižnou ilustrací toho, že je velmi důležité s dětmi umět správně komunikovat a především umět jim naslouchat. Významnou roli zde hraje také neverbální komunikace a její ovládání. V tomto případě především z role interpreta. Mnohdy nám může přijít situace zcela zřejmá a jasná, až banální. Jako například to, že dítě pláče kvůli nepodařeně vystřižnutému kolečku. Není dobré to podceňovat. Paní učitelka žáka uklidnila, nijak situaci ani v domněnku, že mu jen nejdou stříhat kolečka, nezlehčovala. Chápala, že se žák může cítit špatně. Potom, co žák začal opět pracovat, situaci nehodila za hlavu, ale začala o ní přemýšlet. Šla se k žákovi podívat a zjistila, že kolečka má vystřižená zdárně. Opět žákovo chování nehodila za hlavu, ale přemýšlela o něm. Díky tomu a vnímavé empatické komunikaci s žákem se jí podařilo objevit několik měsíců nevyřešený problém, který žáka pravděpodobně trápil delší dobu.

Jak těmto problémům předcházet?

Učitel nemůže vidět do duše každého žáka a vždy poznat, co přesně ho trápí. Může však udělat vše pro to, aby se žáci učiteli a celé třídě sami otevřeli a o problémech uměli komunikovat a vyslovovat je a společně následně řešit. Jak popisují v teoretické i výzkumné části této práce, se žáky je důležité hodně komunikovat, sdílet, vysvětlovat si. Tomu mohou pomoci různé pravidelné komunikační kruhy, diskuse a další osobnostně sociální aktivity pro rozvoj vztahů ve třídě.

3.4 Pedagogická situace č. 4

(paní učitelka Bára)

Charakteristika skupiny, kontextu, ve kterém se situace odehrála:

- 5. ročník ZŠ, třída je vztahově narušená. Žáci se často slovně i fyzicky napadají, jsou agresivní. Předchozí třídní vyučující ze školství odešla z důvodů alkoholismu, neplnění povinností. Následně se ve třídě střídalo několik suplujících učitelů.

Popis situace, hlavní informace o situaci a jejím řešení:

Paní učitelka popisuje chování jednoho z jejích žáků pátého ročníku:

„Mám jednoho chlapce, ten je tedy extrémní...s tím jsou fakt denně konflikty...má ADHD a bere prášky. Už tady byla i sociálka. Rodiče o něj nemají vůbec zájem. To je na něm vidět. Je fakt velmi konfliktní a agresivní.“

Chlapce některý z žáků podle slov paní učitelky naštvál. Chlapec zrudnul, šel k náhodnému dítěti, všechno smetl ze stolu a křičel: *„Tady jsou všichni takový kret**, tady jsem naposled, to je taková hnusná škola!“*

Ostatní děti: *„Tak běž jinam...“*

Paní učitelka: *„Nevšímejte si ho, on se musí uklidnit.“*

Paní učitelka dále popisuje, že tímto způsobem se chová všude, je mu to jedno. Toto chování je pro něj velmi typické.

O výtvarné výchově si vzal krabičku s temperami a začal s ní vší silou mlátit o lavici a křičel: *„Aááááá...“*

Paní učitelka přišla k němu, opatrně žáka chytla za ruce a pomalu klidným hlasem říkala: *„Dej mi ty tempery, v klidu je položíme. Pojď se umýt pod studenou vodu k umyvadlu.“*

Paní učitelka popisuje: *„Potom jsem ho poslala, aby se v klidu vydýchal a šel se projít na chodbu do té doby, než se uklidní. Tam se procházel asi 15 minut.“*

Od školní psycholožky, měl doporučeno docházet k psychiatrovi. Maminka potom veškerou spolupráci s paní psycholožkou ukončila.“

V čem si myslíte, že může být příčina?

„Myslím si, že je to více faktorů: nezáměr rodičů, střídání různých učitelů, celkové klima ve třídě, možná má nediagnostikovanou nějakou další poruchu, nemyslím si, že je to jen ze špatné výchovy rodičů. To dítě je nevladatelné a samo tím trpí.“

Jak by šla situace řešit jinak? Jak tomu předcházet?

„Jsem úplně bezradná, kdyby chtěli rodiče spolupracovat, bylo by to o něčem jiném.“

Můj komentář:

Je velmi náročné s dítětem cíleně pracovat, pokud není navázána dobrá spolupráce s rodiči. Je zajímavé, že rodiče z popisu paní učitelky nejprve spolupracovali a po té informaci, že by jejich dítě mělo jít k psychiatrovi, veškerou spolupráci ukončili. Nevíme další okolnosti, způsob, jakým bylo s rodiči komunikováno, ani jakou důvěru měli k paní učitelce vybudovanou. Můžeme jen konstatovat, že spolupráce s rodičem je v těchto situacích velmi důležitá a žádoucí. Proto je každý krok v komunikaci s rodiči potřeba šetrného, citlivého a

profesionálního jednání. V popisované situaci č. 2 je popisované podobné chování žáka, jeho úspěšné řešení, kdy je žák diagnostikován, je navázána dobrá spolupráce s organizací APLA (Organizace na podporu lidí s autismem), psychologem a především s rodiči. Paní učitelka tak ví, jak má s žákem pracovat, i děti jsou připravovány při sezeních s psycholožkou, jak k jejich spolužákovi přistupovat.

V této situaci, kde rodiče odmítají spolupráci (s odborníky/ učitelem), a žákovo chování je podle paní učitelky nezvladatelné, je řešení této situace na řediteli školy. Není již v kompetenci učitele.

3.5 Pedagogická situace č. 5

(Paní učitelka Katka)

Charakteristika skupiny, kontextu, ve kterém se situace odehrála:

- 2. ročník ZŠ
- Délka praxe paní učitelky 1 rok (cca 3 měsíce)

Popis situace, hlavní informace o situaci a jejím řešení:

Paní učitelka:

Mám ve třídě chlapce, který je z lesní školky, to je systém, který podle mého názoru dává dětem přílišnou volnost. Funguje to tak, že jeden den z pěti pracovních, je čistě podle dětí. Není tam řád podle paní učitelky, ale podle dítěte. Ten den je jak v té školce, tak potom doma. Marek na to byl dost zvyklý. I když si připravím něco, čím jsou nadšené všechny děti, on dokáže říci: Ale mě to nebaví. Proč to mám dělat?

Ostatní pracují, nemají problém. Marek by nejraději počítal matematiku a to především sloupečky. Přinese si z domova pracovní sešity matematiky, kde má samé sloupečky a to nejraději dělá.

Když je to nějaká běhací hra po chodbě, to není problém a již zmíněná matematika. Ale třeba čeština je velký problém.

Český jazyk: Žáci hledají slovíčka s tvrdým a měkkým i.

Marek: „Proč to mám hledat? Proč jako? To je nuda! To dělat nechci.“

Paní učitelka: „Když nebudeš vědět, kde se píše tvrdé a měkké y/i, nebudeš dostávat jedničky, nebudeš dostávat puzzle (body)...hlavně, když budeš chtít někomu něco napsat, tak tam budeš dělat chyby...budou se Ti potom za to smát.“

Marek: (Otráveně) „Tak jo...“

Paní učitelka: „Mrzí mě a demotivuje to. Je těžké ho nějak zaujmout.“

Paní učitelka: „To samé je s hudební výchovou. 90 %se mu nelíbí, tváří se otráveně. Nebaví ho to. Ted' konečně přišel se slovy: „Paní učitelko, to se mi strašně moc líbilo. To je krásná písnička. Jednalo se o písničku z pohádky, kterou jsme si i promítali na interaktivní tabuli. To jsem měla radost.“

Čím si myslíte, že to může být, že se Marek v hodině často nudí? Vypadá, jak popisujete, otráveně?

„On je benjamínek, má dva daleko starší sourozence. Je nejmladší, často hlídán babičkou a dědečkem. Myslím si, že i v té rodině by to mohlo fungovat lépe. Ta školka tomu asi také moc nepřidala.“

Jak by šlo situaci s Markem dále řešit?

„S maminkou jsem v kontaktu, snažím se s ní o Markovi hodně mluvit. Maminka ví, že Marek moc neposedí, je těžké ho zabavit a přimět ho k tomu, aby vydržel chvíli v klidu. Když mi něco říká, máchá hodně rukama. Když mu je chytanu a řeknu: „Tak mi to ted' povídej v klidu.“, už mi nic neřekne. Potřebuje do toho pohyb. Všechno se snaží dělat rychle. Myslím si, že by pro něj bylo dobré dělat vše v pohybu. Věci, které děláme v pohybu, ho baví i na interaktivní tabuli, když tam může něco vyřukat, něco se hýbe. Když má delší dobu sedět a psát perem, je ztracený.“

Můj komentář:

Chápu paní učitelku a její zklamání z toho, že ač ostatní žáci pracují a jsou činností nadšeni, nedaří se jí Marka motivovat a zaujmout. Každý žák je jiný, má jiné zájmy a potřeby. Myslím si, že je velmi pozitivní, že je Marek motivovaný pohybem a baví ho velmi matematika. Tyto zájmy je určitě dobré podporovat a rozvíjet. Myslím si, že je paní učitelka na dobré cestě v tom, že nepolevuje a snaží se nacházet další způsoby, jak Marka zaujmout i pro další činnosti. Zařazovala bych do činností hodně pohybových aktivit, které se potom mohou střídat s klidovými. Paní učitelka popisuje, že Marek chodil do lesní školky. Pravděpodobně bude mít vybudovaný pozitivní vztah k přírodě. Činnosti/ předměty, které Marka moc

nezaujaly, bych se snažila více motivovat přírodou, zařazovat témata o přírodě, rostlinách, zvířatech. Propojovat více mezipředmětové vztahy. Také je dobré, aby si žáci uvědomovali smysl činností, které dělají. Aby si byli vědomi toho, k čemu jsou úkoly, které se po nich vyžadují užitečné a pro ně velmi přínosné a smysluplné.

3.6 Pedagogická situace č. 6

(Paní učitelka Lenka)

Charakteristika skupiny, kontextu, ve kterém se situace odehrála:

- 2. ročník ZŠ
- Paní učitelka učí 2. rokem, na praxi studenti.

Popis situace, hlavní informace o situaci a jejím řešení:

„Minulý týden studenti na praxi připravili tak trošku alternativní sezení. Najednou nebylo jasné, kde má kdo místo. Ale řekli, že určitý počet dětí půjde ke každému stanovišti. A jeden chlapec Lukáš si už to místo určil o přestávce, kde chce sedět. V tu chvíli však na tom místě seděl už někdo jiný. Ale protože on to místo měl vybrané už od přestávky, tak přišel k němu a vystrčil ho.“

Já jsem se obou ptala:“

Paní učitelka: „Proč se o to jedno místo strkáte? Nedokázali byste to vyřešit nějak jinak.“

Lukáš: „No tak já ho tady nechám a já tady pracovat nebudu.“

„Urazil se. Jeho aktivita v hodině naprosto skončila. Přesto, že druhý žák Matěj, byl ten, který tam přišel jako první, se chtěl usmířit.“

Matěj: „Vezmi si tuhle židli.“

Lukáš: „Nechci!“

„Lukáš se odmítal vrátit k činnosti, i vyzkoušet jakoukoliv jinou. Chodili za ním i ostatní žáci i studenti. Nic nepomohlo.“

„Studenti se mě dále ptali, co mají dělat, aby žák pracoval a jen tam v koutě uraženě nestál. Zeptala jsem se jich, jak ho chtějí donutit? Nevěděli. Já v tu chvíli také ne. Nejlepší mi přišlo, nechat ho být. Všechny snahy stejně stagnoval.“

Jak by šla situace řešit jinak? Jak tomu předcházet?

„Příště bych asi nechala situaci zajít dál, aniž bych do rozhovoru mezi nimi a strkání nějak zasahovala. Ať si to spolu vyřeší sami. Možná jsem moc brzy hned na začátku zasáhla. Žák se tak mohl zablokovat.“

Můj komentář:

Souhlasím s řešením paní učitelky, které navrhuje pro příští možnou situaci, samozřejmě s přihlédnutím k aktuálním zvláštnostem.

3.7 Pedagogická situace č. 7

Charakteristika skupiny, kontextu, ve kterém se situace odehrála:

- 1. ročník ZŠ
- Pan učitel učí druhým rokem.

Popis situace, hlavní informace o situaci a jejím řešení:

„Mám ve třídě 2 žáky, kteří se často uráží, vše vzdávají, jak jim to nejde. Klidně s věcmi praští a odejde trucovat. Mírná domluva na ně moc nezabírá.“

„Žáci si měli připravit na lavice písmenka s abecedou. Když už jsme začali pracovat, všiml jsem si právě toho jednoho žáka, že nepracuje.“

Pan učitel: *„Proč nemáš vydaná písmenka a nepracuješ s námi?“*

Žák: *„Nemůžu je najít!“* (Sedí, nic nedělá, nehledá.)

Pan učitel: *„Tak se po nich podívej.“* (poodejde, věnuje se třídě a okem sleduje i Ž, který nic dále nedělá a nehledá.)

Učitel: (Přijde opět k žákovi): *„Díval ses do šanonu?“*

Žák: *„Urazí se, jde pryč.“*

„Po nějaké době začne pracovat, ale podle učitele vypadá stále uražený.“

V čem si myslíte, že může být příčina chování žáka?

„Nemohl pravděpodobně najít pomůcky. Bylo to něco, co mu opět nešlo a proto takto reagoval.“

Jak by šla situace řešit jinak? Jak tomu předcházet – můj komentář:

O situaci toho mnoho nevíme. Víme jen, že žák o hodině nepracoval a neměl připravené pomůcky. Je opravdu možné, že žák nepracoval z toho důvodu, že nevěděl kde pomůcky hledat a byl zmatený, možná z toho až naštvaný a pasivní. Dále můžeme usuzovat podle informací od pana učitele, že špatně zvládá neúspěch a teprve se s ním učí v první třídě pracovat. Důvody však mohly být i jiné. Co považuji každopádně za důležité je s žáky o problémech mluvit a citlivě na ně reagovat. Pomoci žákovi vyrovnávat se s neúspěchem, případně zjišťovat další možné příčiny neobvyklého chování žáka a snažit se je pochopit a do budoucna eliminovat.

3.8 Pedagogická situace č. 8

Charakteristika skupiny, kontextu, ve kterém se situace odehrála:

- Situace se odehrála ve 4. třídě, během přestávky, kdy paní učitelka suplovala na chodbě, nebyla tedy jako obvykle o přestávce ve své třídě.
- Délka praxe paní učitelky 2 roky.
- Charakteristika 2 žáků podle paní učitelky:
 - **Hynek** – žák se znaky autismu, nediodagnostikovanými. Straní se kolektivu a sociálního kontaktu, moc nechápe různá pravidla při sociálních hrách i tělesné výchově. O výuce si sám pro sebe povídá. Jediný, s kým se trochu kamarádí, je Denis. Jinak přátelství u dětí moc nevyhledává.
 - **Denis** – ADHD, rád na sebe strhává pozornost, žáky k něčemu navádí, kupodivu ho často poslouchají.

Popis situace, hlavní informace o situaci a jejím řešení:

„Chlapec s rysy autismu- Hynek- šel na WC. Dále jsem věděla, že na WC byl i jeho kamarád Denis (jeden z mála žáků, se kterým se baví a kamarádí.) Více jsem si nevšimla. Když pro mě přišly děti s tím, co se děje ve třídě, hned jsem přišla. Pobíhal tam polonahý Hynek. Žáci se mu smáli, křičeli. Ve třídě z toho bylo zkrátka velké pozdvižení. Byla jsem na Hynka docela rozčilená a vynadala jsem mu. Už minulý rok na škole v přírodě běhal mezi pokoji úplně nahý a všichni se mu smáli. Vypadalo to tenkrát, že mu to ale vůbec nevadí. Protože se mně příhoda ze školy v přírodě hned vybavila, také jsem mu řekla, že pokud to takto půjde dál, nebude s námi moci jet na školu v přírodě. Potom, co jsem mu našla náhradní oblečení a trochu jsem se zklidnila, jsem se ho ptala, proč se tady tak choval. Nic jsem se od něj však nedozvěděla. Čirou náhodou mě napadlo, zeptat se Denise, kterého jsem zahlédla, že s ním

šel také na záchod. Ten se mi nakonec po dlouhém rozhovoru přiznal, jak to celé bylo. Bylo na něm vidět, že se hodně obával trestu. Denis navedl Hynka, ať zvedne ruce, že po něm hodí míček. Hynek ho poslechl. V tu chvíli konal ovšem zrovna potřebu a počůral se. Denis mu potom nijak nepomohl a navedl ho k tomu, ať si to svlékne. Hynek si tedy svlékl kalhoty i spodní prádlo a šel do třídy.“

„Jak jsem situaci dále řešila? S Denisem jsem si promluvila v ústraní. Ptala jsem se ho na to, proč to udělal. Řekl mi, že to myslel ze srandy a nenapadlo ho, že ho Hynek opravdu poslechně. Potom mu to začalo připadat srandovní, a tak ho navedl k tomu, ať se svlékne a jde do třídy. Denis nedokázal posoudit, že to není dobrý nápad a šel. Nijak se na Denise ani nezlobil. Ve třídě potom nechápal, že vzniklý rozruch je kvůli němu. Denisovi jsem potom vysvětlila, že Hynek nechápe určité věci a nedokáže je posoudit. Také jsem na něj apelovala, ať už ho nikdy k ničemu nenavádí.“

V čem si myslíte, že může být příčina?

„Mluvila jsem o této situaci také s Hynkovým tatínkem, který mi řekl, že Hynek považuje Denise za dobrého kamaráda. I paní psychologka mi potvrdila, že spolu chlapci mají jinak dobrý vztah. Myslím si tedy, že Denis si opravdu neuvědomil, co na první pohled z nevinné srandy může vzniknout a jak se asi potom mohl ve třídě Hynek cítit.“

Jste spokojená s řešením situace? Jak by šla situace řešit jinak? Jak tomu předcházet?

„Určitě bych znovu nevynadala Hynkovi. Nejdříve bych celou situaci uklidnila a potom se snažila zjistit příčiny. Také kdybych hned Hynkovi nevynadala, dozvěděla bych se možná více přímo od něj. Rozhodně mi mé rozčilení úplně zatemnilo zdravý úsudek a příliš rychle jsem reagovala. Také mě až teď napadlo, že možná i před rokem na škole v přírodě Hynek sám od sebe nemusel pobíhat nahý po místnostech, třeba ho k tomu také někdo navedl. A tenkrát dostal tak vynadáno.“

Vzala jste si s řešením této situace nějakou radu pro sebe do budoucna?

„Určitě snažit se řešit vše s nadhledem a bez zbrklých emocí.“

Můj komentář:

Situace popisovaná paní učitelkou by mohla být hraniční se šikanou. Pokud je tvrzení Denise opravdu pravdivé a neměl v úmyslu, aby situace zašla tak daleko a mělo jít pouze o nevinný žert, u kterého neměl tušení, že Hynek jeho pokynů opravdu poslechne, není situace tak vážná. Přesto by se neměla podceňovat. Denis by si měl uvědomit vážnost problému, na kterém se svým jednáním z velké části podílel a jak ublížil svému spolužákovi, který ho považuje za kamaráda. O tom by měl vyučující i rodiče s dítětem citlivou formou mluvit a jasně žákovi i ostatním spolužákům stanovit určitá pravidla pro komunikaci s Hynkem a tím předejít dalším podobným situacím.

Co se týká reakce paní učitelky, plně souhlasím s její zpětnou reflexí situace. Je velmi náročné, ale také v takových situacích dle mého názoru velmi podstatné, udržet si zdravý úsudek a klidnou mysl. Situaci uklidnit, učinit nejdůležitější opatření – v tomto případě uklidnit Hynka i třídu, zajistit oblečení pro Hynka. Potom všem zúčastněným dát prostor pro vyjádření. A až potom činit závěry a další řešení.

3.9 Shrnutí pedagogických situací

Výše uvedené pedagogické situace zachycují vybrané konkrétní problémové situace začínajících učitelů prvního stupně základní školy, se kterými se v praxi setkali. Uvedené situace se odehrávaly napříč všemi ročníky prvního stupně ZŠ a napomohly nám též k zodpovězení výzkumných otázek:

Otázka č. 1:

Jaké problémy začínající učitelé řeší v souvislosti s budováním třídního klimatu a pedagogickou komunikací?

V pedagogických situacích jsou podrobně popisovány konkrétní problémové situace, se kterými se začínající učitelé setkali. Je zde popisována situace, kdy si žák nepřipravuje pomůcky na hodinu na lavici před začátkem výuky. To potom časově omezuje hladký začátek hodiny, učitel je nervózní, žáci musejí čekat na svého spolužáka, až si připraví pomůcky a není jim to příjemné. Ve dvou pedagogických situacích je popisován problém, kdy učitel převzal třídu po jiném vyučujícím, která na tom nebyla z hlediska vztahů nejlépe. V obou třídách se nacházeli chlapci se znaky aspergerova syndromu, nedignostikovaní. Chlapci se chovali agresivně, nespolutracujícím chováním, byli popisováni jako nezvladatelní. Žáci se jich buď báli, nebo je neměli rádi a nekararádili se s nimi. Jako problém se ukazuje i špatná spolupráce s rodiči, její nezdařilé navázání, nebo přerušení. Dále je popisováno zpočátku špatné porozumění neverbální komunikaci žáka, problémy s odhalením jeho příčin chování v situaci, kdy žák přišel o hodinu k paní učitelce a plakal. Jiná paní učitelka popisuje vlastní frustraci z žáka, který byl navyklý na jiný režim z předškolního zařízení, než ve kterém se nachází teď. Nyní se ho, podle paní učitelky, nedaří dostatečně motivovat a nadchnout pro práci v některých předmětech. Dále je popisována situace, ve které dojde k změnám zasedacího pořádku žáků. To vyvolá konflikt u dvou žáků. Učitel ho začal řešit. Možná předčasně. Jeden z žáků se zablokoval a dále odmítl po zbytek hodiny pracovat. Také je zde uvedena situace, kdy má paní učitelka o přestávce dozor na chodbě. Mezitím dojde ke konfliktu mezi dvěma chlapci na toaletě. Pro paní učitelku příběhnou až žáci po té, co je ve třídě rozruch a jeden z žáků ve třídě zmateně běhá polonahý jen v tričku. Po tom, co příběhne rozrušená paní učitelka do třídy, je zde otázka: „Jak se v takovéto situaci zachovat?

Jak si udržet klidnou hlavu? Jak situaci rychle řešit?“ Tímto již směřujeme k druhé výzkumné otázce.

Otázka č. 2, 3:

Jak tyto problémy řeší?

Jak těmto problémům předcházet?

Začínající učitelé se nejenom setkávají s určitými problémy, situacemi, do kterých jsou vhozeny, ve kterých se ocitli, ať chtěli, či nikoliv. Musejí na ně nějakým způsobem reagovat, nějak je na místě řešit. Neznamená to však, že je možné vždy okamžitě problém vyřešit. Někdy může být vhodnější žáky/ žáka na problém upozornit, že si ho je učitel vědom, k jeho řešení nyní není však vhodná doba. Učitel i žák má čas na přemýšlení, zklidnění, kdy nedochází k jednání v afektu. Učitel má čas si řešení situace promyslet, poradit se s další osobou. Často se však v praxi stává, že na odložení řešení problému není čas a učitel musí jednat ihned. V pedagogických situacích jsou konkrétní řešení problémů učiteli uvedeny a popsány. Součástí rozborů situací je i hledání možných příčin chování žáka/ vzniklé situace. Následně se práce zabývá hledáním možných jiných řešení problémové situace a jejího předcházení.

4 Závěr výzkumné části

Výzkumná část obsahuje výstupy ze dvou dílů: z výzkumných hloubkových rozhovorů a pedagogických situací. Oba tyto díly vycházejí z kvalitativního výzkumu vedeného metodou rozhovorů se začínajícími učiteli prvního stupně základní školy s maximálně 3 roky praxe. Výstupem výzkumných rozhovorů jsou odpovědi na systematicky kladené otázky. V sekci pedagogických situací stejní učitelé popisují konkrétní problémové situace z hlediska budování třídního klimatu, pedagogické komunikace, se kterou se vyučující v praxi setkali, museli ji řešit. V obou uvedených sekcích systematicky řeším výzkumné otázky vytyčené v úvodu práce:

Výzkumná otázka č. 1

Jaké problémy začínající učitelé řeší v souvislosti s budováním třídního klimatu a pedagogickou komunikací?

Z výzkumných hloubkových rozhovorů jsem hledala odpovědi ze tří základních pohledů: obavy před vstupem učitele do praxe, naplněné obavy po vstupu do praxe a neočekávané problémy, které se v praxi vyskytly.

Pouze jeden z patnácti učitelů uvedl, že neměl žádné obavy spojené s utvářením třídního klimatu, pedagogickou komunikací. Zbylí učitelé uváděli několik oblastí obav. První oblast se týkala přímo žáků. Učitelé uváděli především obavy ze složení kolektivu dětí, kázně žáků a jejich chování (zejména problémového chování). Dále se vyskytovaly obavy z autority učitele. Jako další učitelé uváděli obavy z převzetí třídy po předchozím učiteli a obavy z prvního školního dne – jak navázat první kontakt s žáky. Poslední rozšířenou obavou byla nejistota z utváření vlastního klimatu třídy, kde mysleli zejména na první dojem u žáků.

Druhou oblastí byly obavy z rodičů. Respondenti nejčastěji uváděli strach z jejich autority u rodičů či nedostatečně profesionálního pohledu na učitele. Domnívali se, že rodiče budou začínajícího učitele považovat za absolventa bez zkušeností a praxe. S autoritou souvisí i obavy z utváření hranic a pravidel s rodiči. Dalšími obavami z této oblasti bylo zasahování rodičů do způsobu vzdělávání jejich dětí nebo komunikace s rodičem při problémech s jeho dítětem.

Z očekávaných problémů se nejvíce projevily problémy s rodiči, následně až problémy s dětmi a nejméně s kolegy. Jako neočekávané problémy uvedli učitelé agresivní a útočné chování žáků, podceněnou psychohygienu učitele, která vedla k velkému vyčerpání pedagoga.

Pedagogické situace související s výše uvedenou otázkou byly velice rozmanité. Ve dvou učitelé popisují převzetí třídy s problematickými vztahy mezi žáky. V obou třídách se nacházeli nespolupracující chlapci s agresivním chováním. Ostatní žáci je následně vyčlenili z kolektivu. Jako problém se ukazuje i špatná spolupráce s rodiči, její nezdařilé navázání, nebo přerušení. Další situace popisuje problémy po změně zasedacího pořádku, která vede ke konfliktu mezi žáky. V jiné situaci učitel popisuje konflikt mezi žáky na toaletě, který se odehrává o přestávce. Učitel je až následně informován žáky, že jeden z žáků ve třídě zmateně běhá polonahý jen v tričku. Učitel musí situaci pohotově řešit a udržet si klidnou hlavu.

Výzkumná otázka č. 2, č. 3

Jak výše uvedené problémy začínající učitelé řeší? Jak těmto problémům předcházet?

Druhá a třetí výzkumná otázka spolu velmi úzce souvisí, částečně se vzájemně prolínají. Ukazuje se, že řešení problémů při budování dobrého klimatu třídy je zároveň v souladu i s některými prostředky, které začínající učitelé využívají k jejich předcházení.

Respondenti zmiňují, že za důležitý prostředek považují vhodnou komunikaci s žáky a mezi žáky. S dětmi vedou cílené diskuze a společně si vypráví zážitky. Jako další neméně důležitý prostředek považují včasné řešení problémů, které zahrnuje rozhovory o vzniku problému a jeho předcházení. Někteří učitelé také zmiňují zavádění pravidel včetně důrazu na jejich dodržování a zavádění hodnotícího systému, kde je podstatná reflexe a sebereflexe žáka. Jako další učitelé uváděli aktivity cílené na spolupráci, kvalitní motivaci a střídání forem i aktivit práce.

Z pedagogických situací bylo patrné, že jsou učitelé nuceni rychle reagovat na nové problematické situace. Často není možné, ani vhodné problém okamžitě vyřešit a je třeba dát učiteli i žákovi prostor na přemýšlení a zklidnění pro eliminaci jednání v afektu.

Uvedené pedagogické situace ukazují příklady, kdy bylo třeba vyřešit problém ihned i příklady, kdy bylo třeba vyřešení odložit.

IV. Závěr

V této diplomové práci s názvem *Začínající učitel* byly popsány a analyzovány problémy začínajícího učitele spojené s budováním třídního klimatu a pedagogickou komunikací, které se objevují na prvním stupni základní školy.

V teoretické části byla představena problematika začínajícího učitele. Práce se zabývala metodami uvádění učitele do praxe, řešila důležitost sebereflexe učitele, která se ukázala jako nutnou podmínkou jeho odborného růstu. Práce nastínila možné problémy začínajícího učitele a podala doporučení, jak navázat první kontakt s žáky, který může být klíčovou událostí ovlivňující budoucí situaci ve třídě. Tento počáteční krok je významný k budování partnerského vztahu v komunikaci s žáky.

Dále byla práce zaměřená na klima třídy a jeho utváření. S tím je spojena řada problémů. Ukázalo se, že důležitým faktorem při utváření dobrého klimatu je autorita učitele, kázeň žáků, a s tím související pravidla chování a jejich utváření. Pro pravidla chování je důležité, aby byla formulována přesně a splnila tak svůj záměr. Velká část práce byla věnována jedné z důležitých složek klimatu - pedagogické komunikaci, která je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání.

Diplomová práce nabízí různá doporučení a strategie pro tvorbu dobrého klimatu třídy, která mohou napomoci předcházet řešení některých problémů.

Výzkumná část byla řešena cestou kvalitativního výzkumu, metodou rozhovoru se začínajícími učiteli prvního stupně základní školy, kteří měli maximálně 3 roky praxe. Z odpovědí začínajících učitelů vyplynulo, že ještě před vstupem do praxe měli obavy týkající se zejména žáků a rodičů. V menší míře měli obavy z kolegů a z utváření klimatu třídy celkově.

Obavy týkající se žáků byly zejména z kolektivu dětí. Učitelé si kladli otázky typu: *„Jací žáci budou? „Jaký vedou dnes život?“* Dále to byly obavy z kázně žáků, z jejich chování, především respondenty nazýváno jako problémové chování žáků. V odborné literatuře se toto chování označuje jako nespolupracující, rušivé. Vyskytovaly se také nejistoty týkající se autority učitele. Začínající učitelé se obávali toho, že žáci jejich nejistotu a slabší stránky vycítí a podle toho přizpůsobí své chování. Dále obavy z převzetí třídy po předchozím vyučujícím.

Objevily se také obavy z možných problémů při komunikaci s žáky. Začínající učitelé se obávali především prvního školního dne - jaká slova volit, co žákům říci.

Druhým typem obav, byly obavy z rodičů. Začínající učitelé si uvědomovali, že rodiče jsou významných spolutvůrcem třídního klimatu. Oslovení učitelé měli strach ze své autority u rodičů či toho, že na ně budou rodiče pohlížet jako na absolventy bez praxe a zkušeností. S autoritou souvisí i obavy z utváření hranic a pravidel s rodiči. Někteří respondenti se obávali vysokého tlaku od rodičů, kteří budou mít určitou představu o způsobu vzdělávání a výchovy jejich dítěte. Začínající učitelé popisovali obavy z komunikace s rodiči v situaci, kdy s nimi budou potřebovat řešit nějaký problém týkající se jejich dítěte.

Z výsledků vyplývá, že po vstupu do praxe byly nejvíce naplněny problémy s rodiči. Méně se naplnily obavy týkající se dětí. Mezi neočekávanými problémy se vyskytlo agresivní a útočné chování žáků. Začínající učitelé také podcenili psychohygienu učitele. Měli pocit, že jsou v této oblasti málo připraveni. Cítí se vyčerpaně z řešení konfliktů s rodiči a žáky. Mají problémy s hlasem, či o hlas v podstatě na nějakou dobu přišli.

Z výzkumných rozhovorů i teoretických poznatků vyplývá několik důležitých prostředků pro utváření dobrého klimatu třídy. Jde o komunikaci s žáky a mezi žáky. Významné je včasné řešení problémů, o kterých je potřeba mluvit a vysvětlovat si příčiny jejich vzniku, a tak jim do budoucna předcházet. Při řešení problémů je klíčové zavedení pravidel a jejich dodržování. Na pravidla je třeba trpělivě poukazovat, s žáky si pravidla neustále připomínat, zdůvodňovat a pracovat s nimi. Jako pozitivní se jeví vědomé zdůrazňování kladných rysů osobnosti žáků místo kritizování jejich negativ. Dále se osvědčilo cílené zařazování činností na rozvoj spolupráce, jako je práce ve skupinách, centrech.

Dalším významným prostředkem pro utváření dobrého klimatu je zavedení hodnotícího systému, při kterém je podstatná reflexe, sebereflexe žáka. Také zařazování osobnostních a sociálních aktivit, her sloužících k podpoře dobrých vztahů mezi žáky, k rozvoji spolupráce a vzájemné komunikace. V diplomové práci jsou popsány konkrétní příklady aktivit a her, které se dotazovaným začínajícím učitelům v praxi osvědčily. Velmi významnou roli hraje motivace žáků.

Součástí výzkumné části je i popis a rozbor vybraných konkrétních pedagogických situací, se kterými se v praxi začínající učitelé setkali. Pedagogické situace doplňují komplexní pohled na problematiku třídního klimatu a pedagogické komunikace.

Tato práce pro mě byla velice obohacující a splnila má očekávání. Práce mi přinesla mnoho poznatků, jak na teoretické úrovni, tak zkušeností a cenných rad a doporučení od učitelů, využitelných v učitelské praxi a profesním rozvoji.

V. Seznam použité literatury

- [1] BUKOVSKÁ, L.: *Asertivní komunikace*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-866991-73-3.
- [2] BENDL, S.: *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-453-5.
- [3] BENDL, S.: *Školní kázeň, metody a strategie*. Praha: ISV nakladatelství 2001. ISBN 80-8586-680-3
- [4] CANGELOSI, J.: *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-014-6.
- [5] ČAPEK, R.: *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [6] ČAPEK, R.: *Učitel a rodič*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4640-1.
- [7] ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- [8] GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- [9] ROGGE, J.: *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-418-4
- [10] HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 288 s. ISBN 978- 80-7367-628-5
- [11] HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674854.
- [12] KREISLOVÁ, Z.: *Krok za krokem 1. třídou*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2038-8.
- [13] MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

- [14] NELEŠOVSKÁ, A.: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-274-0738-1.
- [15] PODLAHOVÁ, L.: *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.
- [16] PRAŠKO, J. PRAŠKOVÁ, H.: *Asertivitou proti stresu*. Praha: Grada, 1996. ISBN 978-80-247-1697-8.
- [17] PRŮCHA, J.: *Učitel*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- [18] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- [19] RICHARDS, J.S. (2001). Psaní a sdílení výukových případů: *Podpora kolegiality při řešení pedagogických problémů*. *Kritické listy*, 6, 13-17.
- [20] SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. a kol.: *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2008, ISBN 978-80-290-384-9.
- [21] STŘELEČEK, S. et al.: *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-61-3.
- [22] ŠIMONÍK, O.: *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.
- [23] ŠVAŘÍČEK R., ŠEĐOVÁ K. a kol. Kvalitativní výzkum pedagogických vědách. Praha: Portál. 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [24] UHER, Jan. *Problém kázně*. Praha: Dědictví Komenského, 1924.

- [25] VALIŠOVÁ, A.: *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2282-5.
- [26] VALIŠOVÁ a KASÍKOVÁ a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-3357-9.
- [27] WALTEROVÁ, E.: Problémy vnitřní konzistence případové studie školy. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. Sborník z 8. konference ČAPV. Ostrava: PedF OU, 2001, s. 88-91. ISBN 80-7042-181-9.
- [28] VAŠUTOVÁ, J.: *Být učitelem*. Praha: ESF, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.
- [29] VYBÍRAL, Z.: *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 978 -80-717-8291-9.
- [30] ZELINOVÁ, M.: *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-262-0036-9.

VI. Seznam příloh

Rozhovor č. 1 (paní učitelka Alena)

Rozhovor č. 2 (paní učitelka Bára)

Rozhovor č. 3 (paní učitelka Cecílie)

Rozhovor č. 4 (paní učitelka Damaris)

Rozhovor č. 5 (paní učitelka Eva)

Rozhovor č. 6 (paní učitelka Hana)

Rozhovor č. 7 (paní učitelka Iveta)

Rozhovor č. 8 (paní učitelka Jana)

Rozhovor č. 9 (paní učitelka Katka)

Rozhovor č. 10 (paní učitelka Lenka)

Rozhovor č. 11 (paní učitelka Marie)

Rozhovor č. 12 (paní učitelka Natálie)

Rozhovor č. 13 (pan učitel Oldřich)

Rozhovor č. 14 (paní učitelka Pavlína)

Rozhovor č. 15 (paní učitelka Radka)

Rozhovor č. 1

Pohlaví: Žena

Délka praxe: 2 roky

Třída: 4. ročník

1. Co vás motivovalo k tomu se stát učitelkou/ učitelem prvního stupně?

Upřímně řečeno, mě hodně baví diskutovat s dětmi a poslouchat jejich názory.

2. Jaké předměty nejraději vyučujete? Z jakého důvodu?

Literatura – komunikační metody, práce s textem

3. Měla jste / máte při vstupu do praxe přiděleného uvádějícího učitele, tedy učitele, který by vám pomohl s nástupem do praxe a mohla jste se na něj obrátit?

Neměla. Po měsíci jsem si ho vyžádala. Pomáhal mi s administrativou. Zkušenosti s vedením kolektivu už jsem měla.

4. Nyní bych vás poprosila, abyste se v myšlenkách pokusila vrátit do doby, než jste nastoupila první den do své třídy... Měla jste nějaké obavy? Jaké?

Jsem z malé vesnice. Pracovala jsem půl roku předtím v Himalájích ve vesničce s osmdesáti obyvateli v místní škole. Po návratu v polovině roku jsem si nemohla moc vybírat, tak jsem se ocitla v Praze. Obávala jsem se městských dětí, velké třídy o 26 žácích, kdo ví jakých rodičů. Zajímalo mě to, jaké to bude oproti vesnici.

5. Které z obav, co jste měla, pociťujete, že se naplňují?

S dětmi problémy nemám. Ty problémy, které ve třídě vzniknou, tak si je společně vyřešíme. Problémy mám s rodiči. Někteří si myslí, že učitelka může za všechny problémy jejich dětí. Problémem je také to, že rodiče očekávali, že budu stejná jako předchozí paní učitelka, po které jsem přebírala třídu. Jenomže já to dělám úplně jinak. V tom je ten problém! Oni byli strašně zhýčkaní. Chtěli mít každý den na třídních stránkách, co se dělalo, co se bude dělat v tom týdnu a tak. Chtěli obsah písemek, co se bude psát. Ten sem jim samozřejmě odmítla dát. První půlrok měli strašně moc požadavků, na které jsem jim já třeba říkala často NE. Potom to bylo nějakou dobu dobré. Teď jsem měla po dlouhé době s nimi konflikt. Ve třídě se děti nepohodly kvůli skupinové práci. Dcera to doma zahlásila nějakým způsobem a rodič usoudil, že je to moje vina, že její dcera je šikanovaná, že já to neřeším. Ve velkém stylu se to rozmázlo. Přitom v té třídě o nic fakt nešlo. Rodiče to občas doma pochopí jinak. Místo toho, aby se mě zeptali, hned přijdou a začnou na mě ječet, že je někde

chyba. Moc nepobírají, že chyba může být i v tom, že dítě si doma buď vymýšlí, což se nám také stává. Nebo se to dítě chová nevhodně v té třídě.

6. Vyskytly se naopak v praxi některé problémy, které jste neočekávala?

Já jsem přišla do třídy, která byla rok a půl vedená nějakou učitelkou k obrazu jejímu. Ten mi nebyl moc sympatický. Takže jsem přišla do třídy, která byla hrozně vztahově rozbitá. Každý proti každému. Žádní kamarádi, holky neustále intrikovaly, žalovaly na sebe. Do toho je zde jeden autista a jeden chlapec s aspergerovým syndromem. Třídu rozbořují ve velkém stylu. První představa byla taková, že to budou prostě děti, které se kamarádí. A ono to tak nebylo. Po těch dvou letech, co tady jsem, tak mám pocit, že už jsou vychovaní k obrazu mému. Neustále spolu pracují i o přestávkách tráví čas spolu. Autista šel na speciální školu. Žák s aspergerovým syndromem to zvládá teď lépe, jak je tu sám a třída ho bere.

7. Co si představíte pod pojmem dobré klima třídy?

Všem dětem je v rámci rozumných mezí příjemně. Když si spolu chtějí hrát, tak můžou. Když si spolu nechtějí hrát, tak nemusí a nikdo je k tomu nenutí. Je mezi nimi vzájemná důvěra i mezi mnou.

8. Používáte nějaké konkrétní prostředky pro tvorbu dobrého klimatu ve vaší třídě?

- Hodně si povídáme, diskutujeme, řešíme názory.
- Máme zavedené hlasování – pro, proti, zdržení se názoru (+ rozebíráme proč?)
Chci, aby dokázali říci svůj názor všem.
- Když píšu dětem poznámky (napsala jsem jednu v životě), vzkazy domů, čtu je nahlas celé třídě. Mají představu o tom, co píšu, že se nějak nemstím. Vždy mi to odsouhlasí, případně řeknou, ať doplním ještě tohle a tohle. Ten koho se to týká, komu to píšu, tak ten ví, že o jeho problému vědí všichni, ví, že ho řeším, jak to řeším, všichni vědí, že je to řešeno. Že tomu neuniknou. Ostatní vědí, že to není nutné, aby zlobili v takové míře, aby se to muselo psát domů.
- Fazolové hodnocení – 3 druhy velikostí, plníme jimi sklenici. Až se naplní úplně, mají slíbený výlet. Fazole vhazujeme do sklenice za dobré chování, skutky. Teď si odhlasovali, že občas fazole dostávají i místo známek.
- Píše nám kapitán - + mapa – procházíme příběhem, kterým nás kapitán provází. Hledá 11 klíčů k pokladu. Děti tím žijí, často mu pomáhají.

9. **Narazila jste v práci se třídou na nějakou „slepou uličku“? – přístup, který se ukázal být nevhodný.**
Vedení školy. Často chci s dětmi něco dělat, vedení mi to zatrhne se slovy, že jsem moc akční.
10. **Máte ve vaší třídě zavedená pravidla chování? Jaká?**
Ano. Například: Pomáháme si. Nasloucháme si. Děláme to, co máme, kdy máme.
11. **Jak a kdo pravidla chování zaváděl?(postupně po jednom, všechny najednou...učitel, učitel s žáky, sami žáci...)**
Každý rok obnovujeme, společně. Letos jsme vybrali z minulého roku. Letos jsme poprvé probírali výňatky ze školního řádu. Dodnes se tomu smějeme.
12. **Mohla byste se mi pokusit popsat, jak na vás působí prostředí ve vaší třídě z hlediska vztahů mezi žáky?**
Uspokojivě. Vztahové prostředí je dobré. Problémy, které vznikají, vyřešíme. Nepřetrvávají do druhého dne.
13. **Co pro vás znamená kázeň u žáků? Jak se projevuje?**
Hodně souvisí s dobrým klimatem, v podstatě je to to, co jsem řekla u něj.
14. **Vnímáte u svých žáků nekázeň? Jak se projevuje?**
Nemáme výrazné problémy, nemám ráda, když někdo ruší práci
15. **Jakých prostředků využíváte k předcházení nekázně?**
„Půlmetrový hlas“ – pravidlo, mluvím při skupinové práci tak hlasitě, abych nerušil ostatní. Po tom co upozorním já i někdo ze spolužáků na velký hluk, ukončujeme činnost, rozebíráme, proč se tak stalo.
Dřepy – dřepování
Dobré klima – jeho tvorba a udržování

Pohlaví: Žena

Délka praxe: 2 roky

Třída: 5. ročník

1. **Co vás motivovalo k tomu se stát učitelkou/ učitelem prvního stupně?**
Nejprve jsem dělala vychovatelku v družině. Potom potřebovali záskok za třídní paní učitelku. Ta práce mě začala daleko více naplňovat.
2. **Jaké předměty nejraději vyučujete? Z jakého důvodu?**
Hudební výchova – od začátku ji supluji
Čeština, dějepis – baví nejvíce děti, tak i mě.
3. **Měla jste / máte při vstupu do praxe přiděleného uvádějícího učitele, tedy učitele, který by vám pomohl s nástupem do praxe a mohla jste se na něj obrátit?**
Ano, kolegyně v paralelní třídě.
4. **Nyní bych vás poprosila, abyste se v myšlenkách pokusila vrátit do doby, než jste nastoupila první den do své třídy... Měla jste nějaké obavy? Jaké?**
Hlavně z toho, jaký ty děti dnes vedou život. Jsou samá technika, samé hry. Člověk se na to musí trochu připravit, jak s nimi mluvit, aby nebyl úplně za hloupého. Ale když jsem přišla do této třídy, převzala jsem je po jejich bývalé paní učitelce. Měla problémy s alkoholem. Musela jsem si zjistit předem, jaké jsou to děti, jaké mají problémy. Proto jsem do této třídy šla už s obavami. Už jsem věděla, co je to za kolektiv. Jsou tu hodně problémové děti. Ale už jsem měla bohaté zkušenosti ze školní družiny na této škole. Věděla jsem, že s dětmi to nějakým způsobem vždy zvládnu. Nějak si je získám. Ale co se týká rodičů, obavy byly větší.
5. **Které z obav, co jste měla, pociťujete, že se naplňují?**
Co se týká rodičů, ze kterých jsem měla daleko větší obavy než s dětmi, mohu říci, že jsem s nimi neměla žádné velké problémy zatím. Spolupracují, jak se dá. I se školní psychologkou. Co se týká, žáků, tak už jsem byla obeznámená s problémy, který tu jsou. Celkově klima ve třídě není dobrý, děti se k sobě chovají nekamarádsky, neplní si svoje povinnosti. Jsou drzé a takhle bych mohla pokračovat dlouho...
6. **Vyskytly se naopak v praxi některé problémy, které jste neočekávala?**
Nečekala jsem, že jsou tady chlapci značně agresivní a značně konfliktní. Neustále se tady řeší rvačky, nadávky, hlavně tady mám jednoho chlapce, ten je tedy extrémní...s

tím jsou fakt denně konflikty... Narušuje to výuku a je nezvladatelný. K tomu jsou tu další žáci, kteří se nechají rádi strhnout s ním. Má různé záchvaty, často se z toho až klepu. Nevím, co s ním. Se školní psycholožkou rodiče spolupracovat nechtějí a na její návrh jít za psychiatrem nereagují.

7. Co si představíte pod pojmem dobré klima třídy?

Je fajn, když si navzájem přejí úspěch, nezávidí si, dokážou se vyslechnout, navzájem poslouchat.

8. Používáte nějaké konkrétní prostředky pro tvorbu dobrého klimatu ve vaší třídě?

Chtěli jsme zkoušet takový ty komunikační kruhy a tak, ale to je vždy ještě víc vybudí ke konfliktům. To radši fakt ne. Spíš si povídáme tak jak jsme v lavicích. Vysvětlíme si, co bylo špatně. Málo kdy to zabere, ale zkusíme to. Potom tady měli sezení studenti ze skupiny SEMIRAMIS, kteří dělali aktivity na podporu dobrého klimatu, proti šikaně a tak.

9. Narazila jste v práci se třídou na nějakou „slepou uličku“? – přístup, který se ukázal být nevhodný.

Problémem se ukázaly být skupinové práce. Existuje pár dětí, kteří ve skupině dělat nebudou, neumí to, nechtěj. Nejsou schopni spolupracovat s ostatními. Ty tedy nelámu přes koleno. Nechtějí to. Klidně dostanou samostatnou práci. Nenutím je k tomu. Jednak by tam stejně jenom seděli či to schválně kazili. To jsem taky zažila. Myslím si, že je zbytečné do toho nutit.

Také jsem zjistila, že nesmím nechávat moc dlouhé prostoje. Jinak poleví v pozornosti a začnou zlobit. Musím mít stále něco připraveného.

Pracovní listy – pokud dám žákům pracovní listy, které připravím, a přijdou mi opravdu zajímavé a strávím nad přípravou opravdu dost času, mají pocit, že je to něco navíc, co nemusejí. Byly zvyklí jen na práci z učebnice a pracovního sešitu. Všechno ostatní berou jako volnou zábavu.

Říkám jim proto, že je to pro ně bonus, aby si látku procvičili. Potom tedy i jejich mínus, když nepracují.

10. Máte ve vaší třídě zavedená pravidla chování? Jaká?

Zavedená máme, ale musíme si je neustále připomínat, moc nefungují

Celkem 10

Ukázka formulace pravidel:

- Ve vyučování nemluvím, neskáču do řeči paní učitelce ani spolužákům do řeči a mluvím jen sám za sebe.
- Během výuky dávám pozor, abych nekladl zbytečné otázky. Nebojím se zeptat, pokud něčemu nerozumím. Hlásím se.
- O přestávce si nepletu školu s tělocvičnou, nehoním se po třídě, chodbě a už vůbec ne po schodech či v šatně.
- Pití v hodině je zbytečné, pokud se nevyčerpám při TV, nebo mi nevyschnou hlasivky při dlouhém zpěvu v HV

11. Jak a kdo pravidla chování zaváděl?(postupně po jednom, všechny najednou...učitel, učitel s žáky, sami žáci...)

Pravidla měli žáci zavedené již od třetí třídy, společně jsme nějaké vybrali, bylo jich zbytečně hodně.

12. Mohla byste se mi pokusit popsat, jak na vás působí prostředí ve vaší třídě z hlediska vztahů mezi žáky?

Hodně se kamarádí i mimo školu. Mají takové zvláštní vztahy....v jednu chvíli jsou na sebe hnusní a za pár okamžiků se spolu zas baví bez omluv, vyjasnění si problému.

13. Co pro vás znamená kázeň u žáků? Jak se projevuje?

Pro mě v tuhle chvíli a s touto zkušeností znamená kázeň to, že se o hodině stihne spousta věcí, všichni jsou schopni se vzájemně poslouchat... občas jsem dost demotivovaná...člověk má připravenou fajn hodinu, ale nejde to...

14. Vnímáte u svých žáků nekázeň? Jak se projevuje?

Ve třídě je neustálý ruch, neustále někdo dělá něco, co nemá... více jak polovinu hodiny bych mohla říkat: „zavři pusu, nebav se, nestříhej těmi nůžkami, když čteme, nešťouchej do svého spolužáka“

15. Jakých prostředků využíváte k předcházení nekázně?

Snažím se připravit si hodinu tak, aby na nekázeň nebyl čas. To je to jediné, co zde zabírá....a není to vždy.

Pohlaví: Žena

Délka praxe: 3. rokem (2 roky 4 měsíce)

Třída: 1. ročník

1. Co vás motivovalo k tomu se stát učitelkou/ učitelem prvního stupně?

Moje paní učitelka druhého stupně na základní škole. Na prvním stupni jsem měla pověst žáka se špatným průměrem, neměla jsem na toto období dobré vzpomínky, to jsem chtěla změnit. Měla jsem potřebu změnit svět...Chtěla jsem, aby žáci nebyli vystavěni neustálému pocitu neúspěchu.

2. Jaké předměty nejraději vyučujete? Z jakého důvodu?

Matematika – podle prof. Hejného – je přirozená a děti baví

Angličtina – jiné metody, workshopy

3. Měla jste / máte při vstupu do praxe přiděleného uvádějícího učitele, tedy učitele, který by vám pomohl s nástupem do praxe a mohla jste se na něj obrátit?

Ano. Více mi však pomohl metodický vedoucí. To je učitel, který se stará v jednom ročníku o papírové záležitosti. Vede, plánuje s kolektivem projekty, řeší, jak postupovat dál.

Potom u nás funguje i tzv. mentoring, kdy se můžeme jít inspirovat k jedné kolegyni, pokud si ji pozveme, přijde i ona k nám do hodiny a dá nám zpětnou reflexi

4. Nyní bych vás poprosila, abyste se v myšlenkách pokusila vrátit do doby, než jste nastoupila první den do své třídy... Měla jste nějaké obavy? Jaké?

Obávala jsem se administrativy. Možná trochu toho, že budu s žáky poprvé úplně sama a nikdo mi v případě potřeby neporadí, nepodá zpětnou reflexi, na kterou jsem byla z pedagogické fakulty zvyklá.

5. Které z obav, co jste měla, pociťujete, že se naplňují?

Administrativa. Co se týká žáků, mám ve třídě přidělenou paní asistentku učitele. Jsme dobře sehrané a vyhovuje mi to.

6. Vyskytly se naopak v praxi některé problémy, které jste neočekávala?

- Psychohygiena učitele. První rok jsem na dva měsíce přišla o hlas, velmi špatně jsem mluvila. Myslím si, že bych ocenila, kdyby se fakulta tímto do

budoucná více zabývala a investovala s přípravou učitelů i do této problematiky více.

- Potřeba se dál vzdělávat x nedostatek času - když jsem se chtěla více vzdělávat a dozvědět o aktuálním problému v mé třídě (především v oblasti speciální pedagogiky)- nebyl na to čas a neměla jsem konkrétní pomoc.

7. Co si představíte pod pojmem dobré klima třídy?

Já i žáci se cítí dobře. Zároveň máme chuť objevovat.

8. Používáte nějaké konkrétní prostředky pro tvorbu dobrého klimatu ve vaší třídě?

- Jde především o komunikaci. Ptám se žáků, jestli se cítí dobře, při činnostech, zda se cítí dobře a jestli jim mohu nějak pomoci, aby se dobře cítili...oni sami někdy řeknou, že nemohu, že se to zlepší, až se jim to a to podaří...jindy jim pomoci lze ☺
- Odpočinková zóna – zakoupila jsem nebesa z IKEY a dodalo to třídě úplně jinou atmosféru bezpečí a harmonie, vybavení jako koberce, 2 lavice – ateliérový koutek
- Volnost pohybu – nenutím je být v lavicích

9. Narazila jste v práci se třídou na nějakou „slelou uličku“? – přístup, který se ukázal být nevhodný.

Nepočítat s tím, že jsou všechny děti „stejně“ – s mou první třídou se mi osvědčili maňásci. Využívala jsem toho, když byly unavené. Milovali je. Další první třídu tolik nebavili. Tak jsme měli pilné včeličky. Na to žáci slyšeli. Moje třetí první třída nevnímá ani včeličky. Jsou to především sportovci. Nejsou zvyklí dělit se, sdílet, mluvit o pocitech. Je to náročnější.

Na fakultě jsem také myslela, že vím, jak žáky ztišit, zaujmout. Není to vždy tak snadné, jak se na praxích zdá.

10. Máte ve vaší třídě zavedená pravidla chování? Jaká?

Ano.

11. Jak a kdo pravidla chování zaváděl?(postupně po jednom, všechny najednou...učitel, učitel s žáky, sami žáci...)

Zapsaná mou rukou na čem jsme se shodli. Vytvářeno s žáky. Motivováno včelami. Mají svá pravidla...my také. První dva měsíce fungovaly dobře. Teď je často připomínáme. Otázkou pro mě zůstává, jestli některá po Vánocích dopsat nebo naopak vyškrtnout.

12. Mohla byste se mi pokusit popsat, jak na vás působí prostředí ve vaší třídě z hlediska vztahů mezi žáky?

Myslím, že tu není nikdo, kdo by se nesnášel. Jsou tu sice skupinky žáků, kteří se spolu baví, znají se z MŠ či jejich rodiče. Ale vztahy jsou tu zatím docela dobré.

13. Co pro vás znamená kázeň u žáků? Jak se projevuje?

Nikdo neomezuje svobodu někoho druhého. Dále dodržování pravidel v rámci slušného chování.

14. Vnímáte u svých žáků nekázeň? Jak se projevuje?

Mám první třídu, přijde to až déle. Zatím živější děti zdravě zlobí. Pár chlapců se honí každou přestávku.

15. Jakých prostředků využíváte k předcházení nekázně?

Komunikace – Ptám se často: „Na jaká pravidla musíme myslet, aby se nám práce vydařila?“ (Všem.) Nebo také říkám: „Jestli se budete chovat jako moje špatný já...“

Také jim říkám: „Nechci se za vás stydět, chovej se i ty tak, aby ses za sebe nemusel stydět.“

Využití zájmů dětí jako prostředek motivace: Kluci si vyrobili papírové stíhačky a někteří měli i hračky stíhaček, se kterými si o přestávce rádi hráli. Motivovala jsem je slovy: Budeme se chovat jako stíhačky. O tom jsme s dětmi mluvily, jak by to mělo vypadat a jaké jsou důsledky toho, když by se stíhačky, respektive ten, kdo je řídí, nechoval, tak jak má.

Vedu je volněji, čekám odpovědnost od nich!

Pohlaví: Žena

Délka praxe: 1. rokem (3 měsíce)

Třída: 1. ročník + (5. 6. ročník – 1 h týdně)

1. Co vás motivovalo k tomu se stát učitelkou/ učitelem prvního stupně?

Mám mladší sourozence, o které se starám, v dětství jsem tvořila pracovní listy, je to pro mě přirozené prostředí, které mě baví.

2. Jaké předměty nejraději vyučujete? Z jakého důvodu?

Matematika – podle prof. Hejného

ČJ – učím genetickou metodou, je pro děti přirozená

3. Kolikátým rokem učíte? A který ročník nyní učíte?

4. Měla jste / máte při vstupu do praxe přiděleného uvádějícího učitele, tedy učitele, který by vám pomohl s nástupem do praxe a mohla jste se na něj obrátit?

Ano mám. Cením si toho. Je to osoba, která mi má pomoci. Sama mě nezahrnuje množstvím informací.

5. Nyní bych vás poprosila, abyste se v myšlenkách pokusila vrátit do doby, než jste nastoupila první den do své třídy... Měla jste nějaké obavy? Jaké?

Z dětí, jaké budou. Jak na ně reagovat. Jak mám vytvořit dobré klima. Jaké volit strategie. Byla jsem si vědomá toho, že první dojem často rozhoduje. Jak to mám zvládnout, každý den sama ve třídě. Potom rodičů, jací budou. Kolegyně jsem znala, v červnu jsme měly společnou schůzku. To mi pomohlo.

Celé léto jsem přemýšlela nad prvním dnem, co jim řeknu... Člověk si i píše, co jim řekne. Realita je ale jiná. Musíme hned reagovat na děti. Jak se zachovat, abych hned nekřičela. Byla jsem si vědomá toho, že moje chování a slova ovlivní situaci a budoucí vztahy.

6. Které z obav, co jste měla, pociťujete, že se naplňují?

Děti jsou v pohodě, jsem moc spokojená. Je to naopak lepší, než jsem si dokázala představit. Rodiče jsem znala také od června. První školní den se jedné mamince nelíbilo to, že její dítě se bude učit matematiku Fraus. Důvody neřekla.

7. Vyskytly se naopak v praxi některé problémy, které jste neočekávala?

Někdy se nám problémem můžou stát věci jako materiální vybavení třídy. V tomto případě si myslím, že se to také vztahuje k utváření dobrého klimatu třídy. Měla jsem problém s tím, jak poskládat lavice, mají lichoběžníkový tvar a jsou neforemné. Byl problém s tabulí a ve třídě nebyl žádný koberec, kam bychom si sedali. To teď řeším s paní zástupkyní.

8. Co si představíte pod pojmem dobré klima třídy?

Komunikace/ vztahy:

- učitel – rodič je vstřícná, slušná
- učitel – žák přátelská, kooperativní
- učitel respektuje dítě, máme slovní hodnocení
- učitel – učitel – vztahy jsou přátelské, poradí si, pomohou
- U, Ž, R – dodržování pravidel, vím kdo má jakou roli, na koho se můžu obrátit, každý ví, co je jeho práce

9. Používáte nějaké konkrétní prostředky pro tvorbu dobrého klimatu ve vaší třídě?

- Inspirovala jsem se knihou respektovat a být respektován
- Méně mluvit – více naslouchat, pozorovat
- Neverbální komunikace – žák zlobí, dotknu se jeho ramena, podívám se na něj
- Hodně s žáky komunikovat, vysvětlovat si, zdůvodňovat
- Z amerického tábora, kde jsem byla, se mi osvědčilo při řešení konfliktu mezi dětmi otázka: „Co jsi tím chtěla dokázat?“ „Ty jsi tím chtěla...“ Tím si uvědomí obě strany, proč se tak chovaly.
- Ranní kruh – apeluji na dodržování pravidel
- Př.: „Kubo, jdeš do lavice, řekni mi proč.“ (Chci, aby si uvědomil, proč je potrestán. Někdy to žák sám ani neví.)

10. Narazila jste v práci se třídou na nějakou „slepou uličku“? – přístup, který se ukázal být nevhodný.

Na praxi jsem viděla využívání barevných koleček. Z jedné strany je červené z druhé žluté. Používá se to ve skupinách. Otočeno nahoru červenou barvou znamená to, že se skupina chová špatně. Na praxi u jedné paní učitelky to pěkně fungovalo. Zkusila jsem to proto i já ve své třídě. U mě to nefungovalo vůbec. Je pravda, že jsem to dětem nijak předtím nevysvětlila, což možná byla chyba. Hodila jsem to jedné skupince na stůl, když se chovala neukázněně a dělali si z toho legraci, různě kolečko otáčeli. Pochopili však, že červená znamená, že je něco špatně. Už to dál nevyužívám.

11. Máte ve vaší třídě zavedená pravidla chování? Jaká?

Ano. Většinu žáci znali ze školky. 6 pravidel

12. Jak a kdo pravidla chování zaváděl?(postupně po jednom, všechny najednou...učitel, učitel s žáky, sami žáci...)

Zaváděli jsme hned druhý den. Kladně jsme formulovali. Děti napadaly jen záporně položené.

13. Mohla byste se mi pokusit popsat, jak na vás působí prostředí ve vaší třídě z hlediska vztahů mezi žáky?

Jsou tu partičky z MŠ. Jeden chlapec je velmi inteligentní, mluví potichu, je mimo kolektiv trošku. O přestávce běhá po třídě a hraje si, že jede na bílém koni. Potom jsou tu hlučná dvojčata, která tedy přidávají na intenzitě chodu třídy. Holky spolu vedou boje, zda se zrovna kamarádí nebo ne.

14. Co pro vás znamená kázeň u žáků? Jak se projevuje?

Chovají se slušně. Neubližují si. Řeknou slušně svůj názor. Dodržují pravidla.

15. Vnímáte u svých žáků nekázeň? Jak se projevuje?

Neváží si věcí, které dostanou.

Drzost – vyrvou mi věci z ruky.

Nedodržování pravidel. Vykřikování.

Nechodí do školy včas (problém spíše - rodiče)

16. Jakých prostředků využíváte k předcházení nekázně?

- Zopakování pravidel
- Smluvená pravidla
- Když nedělají, co mají – lepší organizovat práci.
- Ptát se, zda rozumí zadanému úkolu – potom v klidu pracují
- Nerušit zbytečně práci. Metodička, která u mě byla na náslechu, mi to sama řekla. Chodím mezi dětmi, srovnávám jim ruku, doptávám se jich v průběhu práce, opakuji zadání – to je ruší, netvoří klid na práci. Děti jsou potom nesoustředěné, nervózní.
- Před tělesnou výchovou si zopakovat pravidla chování – na chodbě, v tělocvičně.

Pohlaví: Žena

Délka praxe: 3. rokem (1. rok na nové škole)

Třída: 1. ročník

1. Co vás motivovalo k tomu se stát učitelkou/ učitelem prvního stupně?

Původně jsem chtěla jít na sociální práce. Nakonec jsem se rozhodla pro učitelství.

2. Jaké předměty nejraději vyučujete? Z jakého důvodu?

Prvouku – a dějiny celkově. Mám je ráda.

3. Kolikátým rokem učíte? A který ročník nyní učíte?

4. Měla jste / máte při vstupu do praxe přiděleného uvádějícího učitele, tedy učitele, který by vám pomohl s nástupem do praxe a mohla jste se na něj obrátit?

Oficiálně ano. Nepracoval se mnou. Po dvou letech jsem z důvodu nespokojenosti přestoupila na jinou školu. Tady mám také přiděleného začínajícího učitele. Je to úplně odlišné. Můžu se kdykoliv zeptat a není s tím problém. Konzultujeme, vyměňujeme názory, nápady.

5. Nyní bych vás poprosila, abyste se v myšlenkách pokusila vrátit do doby, než jste nastoupila první den do své třídy... Měla jste nějaké obavy? Jaké?

První moje otázky byly něco ve stylu: „Jak na to?“ Cítila jsem, že by bylo najednou potřeba více praxe. Více praktických rad, jak na to. Jak učit, jak zorganizovat hodiny, celý den, týden, měsíc, rok...

Jaké budou děti, rodiče. Jak na mě budou pohlížet čerstvě bez praxe. Jak jim řeknu nepříjemné věci o jejich dítěti. Obavy z přijetí od kolegů, z nových statusů. Nebyla jsem si také jistá svou autoritou. Ráda bych dostala třídu, kde mě budou děti poslouchat. Děti to hodně vycítí, když si učitel není jistý.

6. Které z obav, co jste měla, pociťujete, že se naplňují?

Je to ta komunikace s rodiči. Když jsem nastoupila, řekla jsem jim, že se na mě mohou kdykoliv mailem obrátit, řešit problém, prosbu... Napsal mi jeden anonym a do kopie poslal i všem rodičům dost nepříjemný útočný mail. Nebyla to vůbec příjemná situace a cítila jsem se najednou od nich tak vzdáleně. Jedna maminka je také paní učitelka. Občas si připadám jak pod drobnohledem. Nesmím si od ní nechat mluvit do toho, jak vést svou třídu. Má k tomu sklony.

7. **Vyskytly se naopak v praxi některé problémy, které jste neočekávala?**
Někteří žáci věřili ve třetí třídě na Ježíška. S tím jsem nepočítala. Ocitla jsem se v nepříjemné situaci. Měla jsem díky tomu i konflikt s rodiči.
8. **Co si představíte pod pojmem dobré klima třídy?**
Důvěra dítě – dítě, dítě – učitel, učitel – rodič. + Podpora rodičů. Vycítí i dítě.
Základní sociální vazby, návyky z rodin
9. **Používáte nějaké konkrétní prostředky pro tvorbu dobrého klimatu ve vaší třídě?**
Mám plno věcí, co bych chtěla realizovat. Nevím o nich tolik. Snažím se jet trochu podle Respektovat a být respektován. Není moc času. S tím bojuji.
Razím heslo: „Dokud si to neodzkoušíš, nevíš nic.“
 - Snažím se jít na žáky neformálně, zábavně
 - Když se vyskytne nějaký problém – nedramatizovat ho, v klidu vyřešit, ale zase nezlehčovat
10. **Narazila jste v práci se třídou na nějakou „slelou uličku“? – přístup, který se ukázal být nevhodný.**
Třeba jsem se snažila razit vysvětlovací metodu a empatii: (1. třída):
Říkám chlapci: „Představ si, že by někdo tohle dělal tobě...“
Chlapec: „Klidně!“
 - Někdy je u mě mluvení a komunikace s žáky spíše jako mluvení do dubu. Nepomáhá.
11. **Máte ve vaší třídě zavedená pravidla chování? Jaká?**
Ve 3. ročníku na předchozí škole vymýšlely děti. Já jsem vybrala 10 a dala do rámečku. Teď u prvňáčků jsem zavedla já.
12. **Mohla byste se mi pokusit popsat, jak na vás působí prostředí ve vaší třídě z hlediska vztahů mezi žáky?**
Je to individuální. Když se na něčem neshodnou, dokážou být pěkně protivní. Žalují. Snažím se ptát, proč to dělají. Jsou tu i problémoví jedinci, strkají se, jsou na sebe oškliví. Je to demotivující. Řeším to stále dokola. Na některé děti nic nefunguje.
13. **Co pro vás znamená kázeň u žáků? Jak se projevuje?**
Respektování dohodnutých pravidel, vědí, co v které situaci se hodí. Když mluví jeden, nemluví druhý. Tak to funguje i ve společnosti. Dodržují to z vnitřního předsevzetí. Z toho, jak jsem vnitřně nastavená.
Znamená to propojit si situaci, místo s pravidly a respektovat je.

14. Vnímáte u svých žáků nekázeň? Jak se projevuje?

Ano. Nerespektování základních pravidel. Vykřikují, stoupají si na židlích, jsou sebestřední, nerespektují kolektiv. Jsou individua – nerespektují to, že jsou tam i jiní a mají svá stejná práva.

Někteří jsou sobci, to je pak hlavní pramen nekázně, nespolupráce.

Někdy ani nevědí, že zlobí. Chtějí jen zažít úspěch.

15. Jakých prostředků využíváte k předcházení nekázně?

Máme hlavní problémy s vykřikováním – používám rolničky, zvoneček

Rolníčky znamenají, že mají přestat mluvit a poslouchat

Zvoneček – Všichni si stoupneme do pozoru.

Vyloučení ze hry, líbivé činnosti (to platí o přestávce), můžou si svačit a tak samozřejmě

Chtěla bych s nimi zopakovat znovu pravidla, abychom na ně potom mohli navázat a vracet se k nim, co udělali špatně a tak.

Pohlaví: Žena

Délka praxe: 1. rokem (3 měsíce)

Třída: 2. ročník

1. Co vás motivovalo k tomu se stát učitelkou/ učitelem prvního stupně?

My máme učitelské povolání v rodině. Babičky jsou obě učitelky. Jedna učila na prvním stupni, druhá v hluchoněmém ústavu. Můj tatínek učí na konzervatoři a maminka je učitelka v mateřské škole. Bylo to tak vždy nějak v nás. Po tom, co jsem si prošla stádiem, že jsem chtěla být popelář, tak už jsem chtěla od prvního stupně vždy být učitelka.

2. Jaké předměty nejraději vyučujete? Z jakého důvodu?

Čj a hudební výchovu.

3. Měla jste / máte při vstupu do praxe přiděleného uvádějícího učitele, tedy učitele, který by vám pomohl s nástupem do praxe a mohla jste se na něj obrátit?

Ano. Jsme spolu v jednom kabinetě.

4. Nyní bych vás poprosila, abyste se v myšlenkách pokusila vrátit do doby, než jste nastoupila první den do své třídy... Měla jste nějaké obavy? Jaké?

Obávala jsem se kázně. To platí stále. (Smích). Toho, jak mě děti přijmou. Jaké žáky dostanu. Také rodičů. Jak s nimi jednat. Jak jim sdělit i nepříjemné věci tak, aby je přijali.

5. Které z obav, co jste měla, pociťujete, že se naplňují?

Když se mi žáky podaří zaujmout, tak je vše bez problémů. Pociťuji problémy s rodiči.

6. Vyskytly se naopak v praxi některé problémy, které jste neočekávala?

Vyučuji hudební výchovu i v osmém ročníku. Tam je to úplný propadák. Mám tam ohromný problémy s kázní. V podstatě se dá říci, že tu třídu vůbec nezvládám.

7. Co si představíte pod pojmem dobré klima třídy?

Žákům i mě se dobře pracuje, spolupracuje, vzájemné vztahy jsou pozitivní. Všichni se cítí v pohodě.

8. Používáte nějaké konkrétní prostředky pro tvorbu dobrého klimatu ve vaší třídě?

Snažíme se o spolupráci, častou komunikaci.

9. Narazila jste v práci se třídou na nějakou „slepou uličku“? – přístup, který se ukázal být nevhodný.

Mám tendence děti překřikovat. Bohužel to k ničemu nevede, naopak to zvyšuje hladinu hluku.

10. Máte ve vaší třídě zavedená pravidla chování?

Ano. Pouze nepsaná.

11. Mohla byste se mi pokusit popsat, jak na vás působí prostředí ve vaší třídě z hlediska vztahů mezi žáky?

Zatím si myslím, že jsou dobré. Občas se děti sobě posmívají. Různě se popichují.

12. Co pro vás znamená kázeň u žáků? Jak se projevuje?

Respektují, to co je zadáno, co se od nich vyžaduje. Chovají se podle určitých pravidel. Když mají být aktivní, když pozorní a potichu... Jsem spíše nakloněná k domácímu vzdělávání - paradoxně. Myslím si, že tak do deseti žáků je práce efektivnější, přínosnější. Mnoho času strávíme utišováním, ztišováním.

13. Vnímáte u svých žáků nekázeň? Jak se projevuje?

Ano. Vykřikování, štěbetání při hodině, když mají samostatně pracovat. Někdy až ignorace učitele.

14. Jakých prostředků využíváte k předcházení nekázně?

Dostatek pracovního vytížení – aby všichni žáci stíhali, zároveň se nenudili. Je to hodně náročné pro začínajícího učitele.

Zajímavé aktivity, motivace žáků

Pohlaví: Žena

Délka praxe: 2. rokem

Třída: 2. ročník

1. Co vás motivovalo k tomu se stát učitelkou/ učitelem prvního stupně?

Byla to jediná volba. Od mládí pracuji s dětmi. Zajímám se o ně. Je s nimi lepší komunikace než s dospělými.

2. Jaké předměty nejraději vyučujete? Z jakého důvodu?

Aj – na prvním stupni jsem se angličtinu moc nenaučila. To bych chtěla u svých dětí napravit. Chtěla bych vést hodiny angličtiny zajímavou formou.

Matematika – prof. Hejný

3. Měla jste / máte při vstupu do praxe přiděleného uvádějícího učitele, tedy učitele, který by vám pomohl s nástupem do praxe a mohla jste se na něj obrátit?

Ne neměla. Litovala jsem toho, prosila jsem i pana ředitele. Musela jsem se neustále někoho ptát, měla jsem pocit, že otravuji. Letos jsou zavedeni uvádějící učitelé. Před lety tomu také tak bylo, ale bylo zrušeno, jako něco zastaralého, nefunkčního.

4. Nyní bych vás poprosila, abyste se v myšlenkách pokusila vrátit do doby, než jste nastoupila první den do své třídy... Měla jste nějaké obavy? Jaké?

Měla jsem velké obavy. Už jen z toho, že budu stát v září před prvňáčky a jejich rodiči. Ptala jsem se sama sebe, jak mě přijmou. Obávala jsem se nového prostředí a kolegů. Jáci budou, jak mě přijmou.

5. Které z obav, co jste měla, pociťujete, že se naplňují?

Potvrdily se bohužel obavy z kolegů. Necítila jsem se zde nějakou dobu nejlépe. Někteří starší kolegové, kterých jsem se na něco doptávala, se tvářili překvapeně, že to nevím. Měla jsem pocit, že je s tím obtěžuji. Také jsem chtěla prosadit výuku podle učebnic pana profesora Hejného Fraus. S tím mě nepodpořilo ani vedení ani kolegové.

S rodiči problém nemám.

6. Vyskytly se naopak v praxi některé problémy, které jste neočekávala?

Vyskytly se u mě problémy s hlasem, musela jsem navštívit foniatra. Řekl mi, že bych vůbec neměla učit. Na mnoho věcí nejsem připravena. Třeba na to, jak diplomaticky vycházet z kolegy, zároveň se necítit utlačovaná a moci s něčím nesouhlasit.

7. Co si představíte pod pojmem dobré klima třídy?

Děti si mezi sebou rozumí, nikdo není vytlačovaný kolektivem, ptají se, chtějí poznávat.

8. Používáte nějaké konkrétní prostředky pro tvorbu dobrého klimatu ve vaší třídě?

- Snažím se učit spolupráci, zařazuji kolektivní hry.
- Hodně nám pomohla škola v přírodě, kde jsme se vzájemně s žáky poznali.
- Máme zavedené bodování chování jako třídy – celku.

9. Narazila jste v práci se třídou na nějakou „slelou uličku“? – přístup, který se ukázal být nevhodný.

Nejsem autoritativní člověk. Nemám ve třídě moc kázeň. Nepomáhá mi tleskání, zvoneček, ťukání do stolu. Všechny tyto signály, o kterých jsem byla přesvědčená, že fungují. Místo toho se mi osvědčilo pouze čekat a mlčet.

10. Máte ve vaší třídě zavedená pravidla chování? Jaká?

Ano.

11. Jak a kdo pravidla chování zaváděl?(postupně po jednom, všechny najednou...učitel, učitel s žáky, sami žáci...)

Vytvářeli jsme si je v první třídě společně. V první třídě jsme je měli vypsané na tabuli. Ve druhé třídě v rámci skupinové práce vymýšleli, co nesmějí, na co mají právo, jaké mají povinnosti. Vznikl z toho plakát, který když nad tím tak přemýšlím, nemáme vyvěšený. Sundali jsme ho, protože jsme...potřebovali místo na něco jiného. Možná bychom to měli obnovit?

12. Mohla byste se mi pokusit popsat, jak na vás působí prostředí ve vaší třídě z hlediska vztahů mezi žáky?

Je to malá třída. Vztahy jsou tu celkem dobré. V průběhu roku do ní přišli dva noví žáci. Myslím, že se dobře začlenili.

13. Co pro vás znamená kázeň u žáků? Jak se projevuje?

Kázeň, to je pro mě oříšek. Myslím, že jsem často nedůsledná, může se to vymstít. Je důležitý partnerský vztah, ale důslednost.

14. Vnímáte u svých žáků nekázeň? Jak se projevuje?

Ano. Vycítili, že jsem mírnější. Vykřikují, vědí, že když se něco nevyřeší (neudělají nějakou povinnost), nebude je stejně trestat.

15. Jakých prostředků využíváte k předcházení nekázně?

Změna aktivity

Bodovací systém – korálky

Být jim příkladem.

Pohlaví: Žena

Délka praxe: 1 rokem

Třída: 1. ročník

1. Co vás motivovalo k tomu se stát učitelkou/ učitelem prvního stupně?

Od první třídy jsem chtěla být paní učitelkou. Potom se moje sny trochu zkřížily. Po gymnasiu jsem chtěla být doktorkou. Před maturitou jsem dostala mononukleózu. Byla jsem ráda, že jsem odmaturovala. Na medicínu jsem se nedostala. Chtěla jsem jít za rok znovu na přijímačky, ale na pedagogické fakultě jsem byla tak spokojená, že jsem již nepřecházela

2. Jaké předměty nejraději vyučujete? Z jakého důvodu?

Hudební výchova – plno let aktivní zpěv

Matematika – podle pana profesora Hejného, baví děti i mě ☺

3. Měla jste / máte při vstupu do praxe přiděleného uvádějícího učitele, tedy učitele, který by vám pomohl s nástupem do praxe a mohla jste se na něj obrátit?

Ano. Radíme se i s ostatními kolegyněmi, paní zástupkyní prvního stupně.

4. Nyní bych vás poprosila, abyste se v myšlenkách pokusila vrátit do doby, než jste nastoupila první den do své třídy... Měla jste nějaké obavy? Jaké?

Dostala jsem první třídu. Je náročná. Toho jsem se obávala. Nevěděla jsem, jestli zvládnou plno věcí. Od vzdělávání žáků, přes administrativu, tak výchovné působení na ně. Jak zavedu pravidla a stanovím si meze.

Dále jsem se obávala rodičů. Především toho, že na mě budou vyvíjet vysoký tlak. Zda na mě budou pohlížet jako na začínajícího učitele skrz prsty. Jak si zvládnou stanovit a vymezit s nimi určité hranice.

5. Které z obav, co jste měla, pociťujete, že se naplňují?

Jsem mile překvapená. Komunikace s žáky vychází. Pracujeme v centrech, vyměňujeme se, to také značně pomáhá.

S rodiči problémy mám. Neočekávala jsem, že budou tak velké.

6. Vyskytly se naopak v praxi některé problémy, které jste neočekávala?

Často se setkám s rodičem rozrušeným, naštvaným...těžko to nesu a nedokážu se od toho odpoutat se zavřením školních dveří...nesu si ty problémy i domů. S tím souvisí pravděpodobně další problém. Psychohygienu učitele. Cítím se být z fakulty v této

oblasti nepřipravená. Zatím jsem v praxi necelé tři měsíce a cítím se být vyčerpaná, unavená. Jak fyzicky, tak hlavně psychicky.

7. Co si představíte pod pojmem dobré klima třídy?

Všichni se mezi sebou oslovují jménem. Děti se vzájemně zdraví, dokážou druhému pomoci, jsou ohleduplní. Já respektuji je, oni mě.

8. Používáte nějaké konkrétní prostředky pro tvorbu dobrého klimatu ve vaší třídě?

Každé ráno se setkáváme v kruhu na koberci

Každé pondělí si říkáme zážitky z víkendu.

Když jsou nějaké problémy, řešíme je i na úkor výuky.

Práce v centrech – to přispívá ke komunikaci, spolupráci

9. Narazila jste v práci se třídou na nějakou „slepou uličku“? – přístup, který se ukázal být nevhodný.

Ne.

10. Máte ve vaší třídě zavedená pravidla chování? Jaká?

Ano.

Na koberci ležíme pouze při čtení.

Chodíme pomalu.

Zdravíme se.

Pomáháme si.

Hlásíme se o slovo.

Mluví jenom jeden.

Nasloucháme si.

11. Jak a kdo pravidla chování zaváděl?(postupně po jednom, všechny najednou...učitel, učitel s žáky, sami žáci...)

Společně jsme si je odhlasovali. Bylo pro ně obtížné dát je do krátkých vět/ hesel.

Jinak věděli, co chtějí. + otisk ruky k tomu jako podpis.

12. Mohla byste se mi pokusit popsat, jak na vás působí prostředí ve vaší třídě z hlediska vztahů mezi žáky?

Vztahy jsou tu dobré. Žáci na sebe nejsou naschvál zlí. Z počátku se báli přiznat chybu. Teď už si myslím, že jsou schopni o tom mluvit před třídou.

13. Co pro vás znamená kázeň u žáků? Jak se projevuje?

Jsem dost benevolentní, pokud pracují. Snesu poměrně velký hluk. Někomu by to mohlo připadat jako blázinec. Já jsem spokojená. Pokud pracují a baví se k věci, vše je

v pořádku. Postupně si však stále vymezujeme hranice. Aby vyhovovaly oběma stranám.

14. Vnímáte u svých žáků nekázeň? Jak se projevuje?

Ano, vnímám. Člověk se rychle zacyklí. Přijde rychle o svou objektivnost. Cítím, že na své děti jsem přísnější a kritičtější než v jiných třídách. Tím, že jsem někdy až moc benevolentní, jsou děti možná moc živé, někdy neposlouchají, nedělají, co by měly. Jindy je zas vše dobré. Myslím si, že to je však běžné.

15. Jakých prostředků využíváte k předcházení nekázně?

- Pravidla a jejich dodržování – apel na to
- Zvukové signály, na které jsou žáci naučeni
- Ruce nad hlavu, když nemám mluvit a být potichu
- Na TV – 1 písknutí sochy – všeho nechají (využívám, když jim chci něco říci, ukázat)
2 písknutí – přiběhnou ke mně
- Důslednost

Pohlaví: Žena

Délka praxe: 1 rok

Třída: 2. ročník

1. Co vás motivovalo k tomu se stát učitelkou/ učitelem prvního stupně?

Chtěla jsem pracovat s dětmi. Vyzkoušela jsem si práci s dospělými (na recepci) a zjistila jsem, že je to pro mě daleko složitější než s dětmi.

2. Jaké předměty nejraději vyučujete? Z jakého důvodu?

Matematiku. Je to paradoxní. Matematiku jsem na základní škole nesnášela. Od vysoké školy se to změnilo. Tam mi dali na matematiku úplně jiný pohled. Matematika mě baví i učit. Myslím si, že je to tím, že učím matematiku podle pana profesora Hejného. Pro děti je to snadně pochopitelné, přijdou si na všechno z devadesáti procent samy.

Jako druhý předmět mám ráda český jazyk – s tím je spojená i naše čtenářská dílna. Jednou týdně, většinou pátky si čteme. Každé dítě má svou knížku, kterou si čte.

3. Měla jste / máte při vstupu do praxe přiděleného uvádějícího učitele, tedy učitele, který by vám pomohl s nástupem do praxe a mohla jste se na něj obrátit?

Neměla. Zrovna dnes jsme se o tom bavily s kolegyní. Ona nastupovala do praxe, když jí bylo 30 a říkala, že to bylo fajn. Já jsem nastupovala, nikoho jsem tady neznala. Ptala jsem se v průběhu všech. Naštěstí je tady fajn kolektiv, takže mi všichni ochotně pomáhají. Nebylo to pro mě nijak stresující, ale snadnější by to bylo, kdybych uvádějícího učitele měla.

4. Nyní bych vás poprosila, abyste se v myšlenkách pokusila vrátit do doby, než jste nastoupila první den do své třídy... Měla jste nějaké obavy? Jaké?

Největší obavy jsem měla z rodičů. Jsem mladá, bála jsem se, že na mě budou pohlížet tak, že nemám žádné zkušenosti. Také jsem neznala žádné kolegy. Co se týká dětí, obavy jsem moc neměla. Možná jsem si nebyla jistá, pokud dostanu starší děti, tak jak s těmi komunikovat. Abych na ně nemluvila moc dětsky.

5. Které z obav, co jste měla, pociťujete, že se naplňují?

S kolegy i s rodiči žádné problémy nemám.

6. Vyskytly se naopak v praxi některé problémy, které jste neočekávala?

Často, když si připravím něco do hodiny, se mi hodina odebírala jiným směrem, než jsem chtěla. Pomohlo mi, tvořit si předem otázky. Někdy je atmosféra ve třídě taková, že dám přednost probírání problémů, které nemáme vyřešené z hlediska vztahů. Zařazuji často různé aktivity pro podporu dobrého klimatu. To samé dělám i na třídních schůzkách pro rodiče. Sepisuji si body, díky, kterým jsem pak jistější v komunikaci s nimi a cítím se dobře.

7. Co si představíte pod pojmem dobré klima třídy?

Naprosto bezproblémové prostředí bez předsudků dětí. Abychom mohli hrát psycho hry, aby byla dodržována pravidla.

8. Používáte nějaké konkrétní prostředky pro tvorbu dobrého klimatu ve vaší třídě?

Komunitní kruh, hra: Dávám Ti růži za(chci ti poděkovat za to a to) Hra ovečky a pastýři (Pastýř se stará o svou vylosovanou ovečku – spolužák – dárek, něčím udělat radost, pomoci - tajné), pátky chodíme plavat, poslední hodinu si necháváme na závěrečnou reflexi, sebereflexi týdne

Sbíráme puzzle z pohádek – hodnotící systém

9. Narazila jste v práci se třídou na nějakou „slelou uličku“? – přístup, který se ukázal být nevhodný.

Zjistila jsem, že není pravda to, že všem dětem vyhovuje spolupráce. Někteří žáci mnohem více upřednostňují samostatnou práci. Dokonce jim je to nepříjemné. Přitom s nikým nemají problém.

10. Máte ve vaší třídě zavedená pravidla chování? Jaká?

Máme. Pozdravím. Poděkuji. Poprosím. Když chci něco říci, hlásím se. Jsem opatrný na sebe i své kamarády.

11. Jak a kdo pravidla chování zaváděl?(postupně po jednom, všechny najednou...učitel, učitel s žáky, sami žáci...)

Děti si vymýšlely samy.

12. Mohla byste se mi pokusit popsat, jak na vás působí prostředí ve vaší třídě z hlediska vztahů mezi žáky?

Kluci se baví hlavně spolu a holky s holkami. Udělala jsem zasedací pořádek, kde často sedí holka a kluk. Když jsem do zavedené třídy přišla. Moc se spolu jako celek nebavili. Občas jen nějaké skupinky spolu. To se snažím měnit.

13. Co pro vás znamená kázeň u žáků? Jak se projevuje?

To, když se žáci chovají, tak jak mají. Když je klidová aktivita, tak aby klidová byla.

Chci, aby se to dítě neotáčelo, neopisovalo, nerušilo ostatní.

14. Vnímáte u svých žáků nekázeň? Jak se projevuje?

Stane se mi, že když má být klidová aktivita, někdo jí neporozuměl, tak se ptá svých spolužáků, místo toho, aby se přihlásil a zeptal se učitele. Často děti o hodině povídají, když je to nežádoucí.

15. Jakých prostředků využíváte k předcházení nekázně?

Motivace: Soutěž sbírání puzzlí – vyjde jim obrázek pohádky (puzzle se i ubírají na 3 napomenutí)

Sebereflexe – zhodnocení svého chování + cíle do budoucna (předcházení negativního chování)

Reflexe – na konci týdne, poslední hodina – povídání reflexe, sebereflexe týdne

Pohlaví: Žena

Délka praxe: 2. rokem

Třída: 2. ročník

1. Co vás motivovalo k tomu se stát učitelkou/ učitelem prvního stupně?

Všestrannost, různorodost jednotlivých předmětů. Předtím jsem vystudovala střední pedagogickou školu. Je to pro nás i rodinná tradice, můj otec je také učitel prvního stupně.

2. Jaké předměty nejraději vyučujete? Z jakého důvodu?

Matematika – podle pana profesora Hejného, jsme na ni ze školy dobře připraveni
Tělocvik – je akční

3. Měla jste / máte při vstupu do praxe přiděleného uvádějícího učitele, tedy učitele, který by vám pomohl s nástupem do praxe a mohla jste se na něj obrátit?

Ano, jsem spokojená.

4. Nyní bych vás poprosila, abyste se v myšlenkách pokusila vrátit do doby, než jste nastoupila první den do své třídy... Měla jste nějaké obavy? Jaké?

Obávala jsem se toho, že budu postavena před 40 dospělých lidí (rodičů), kteří mají jasnou představu o tom, jak mám vychovávat a vzdělávat jejich dítě. Také toho, že na mě budou pohlížet jako na učitele bez zkušeností. Zjistila jsem, že je důležité si jak s rodiči, tak s dětmi udělat hned ze začátku jasná pravidla a meze. Potom vše funguje docela dobře. Co se týká kolegů, my máme všichni v první a druhé třídě asistenta pedagoga. Ve třetí třídě si mohou rodiče zvolit, zda dále asistenta pedagoga chtějí a budou si ho platit či ne. Asistent je v různých českých hodinách osm hodin týdně, potom spolupracuje i dále v hodinách angličtiny. Nebála jsem se ani tolik toho, kdo bude mým asistentem, ale více jsem měla obavy z toho, jak zvládnu práci ve dvojici. Nebyla jsem na to zvyklá. Nakonec mě ona sama navedla, jak s ní spolupracovat. Má velké zkušenosti.

5. Vyskytly se naopak v praxi některé problémy, které jste neočekávala?

Ne. Seznamovací proces byl přirozený.

6. Co si představíte pod pojmem dobré klima třídy?

Děti se ve škole cítí dobře, chodí do školy rády. Vědí, že tam mají své místo a svou roli. Jsou schopné a ochotné ji plnit. Jsou přirozené, na nic si nehrají. Jsou ohleduplné.

Uvědomují si rozdíly, ale neznamená to pro ně, že se nemohou spolu kamarádit. Naslouchají si.

7. Používáte nějaké konkrétní prostředky pro tvorbu dobrého klimatu ve vaší třídě?

Rolové hry (děti mají určitou roli ve skupině – hlídač času, prezentování práce), aktivity na rozvoj spolupráce, kooperační hry v tělesné výchově více místo soutěživých, v rámci literární výchovy zařazují texty se sociálním a výchovným podtextem

8. Narazila jste v práci se třídou na nějakou „slelou uličku“? – přístup, který se ukázal být nevhodný.

Moje nedůslednost. Víím to jak od zkušenějších kolegyň, tak si to sama uvědomuji, že málo dbám na dodržování pravidel a málo na ně apeluji, odkazuji. Musím s nimi začít více pracovat. Potom jsem to já jako osobnost... nebylo to mnohokrát, ale párkrát se mi to stalo...když nastal nějaký konflikt, tak jsem nezareagovala tak, jak bych chtěla. Zareagovala jsem s horkou hlavou. Hodně jsem na ně posledně zakřičela, bylo to v rámci bezpečnosti. Bála jsem se o ně. Ale křičela jsem tedy hodně. Víím, že se to dalo řešit i jinak. To potom děti vycítí. Nejsou na to ode mě zvyklé. Nepřispívá to určitě k dobrému klimatu.

9. Máte ve vaší třídě zavedená pravidla chování? Jaká?

Ano, máme.

Po třídě nelítáme.

Udržujeme si své místo čisté.

Chováme se k sobě navzájem jako ke kamarádovi.

Hlásíme se o slovo, neskáčeme si do řeči.

Nasloucháme jeden druhému.

Říkáme prosím/děkuji.

10. Jak a kdo pravidla chování zaváděl?(postupně po jednom, všechny najednou...učitel, učitel s žáky, sami žáci...)

Zaváděli jsme je během prvních týdnů. Byla to naše scénka s asistentkou pedagoga, kdy jsme se k sobě nechovaly hezky. Plánovitě. Děti měly odhalit to, jak by se nám tady společně spolu pracovalo a žilo , kdybychom se k sobě takhle chovali. Jednotlivě jsme přicházeli na pravidla a diskutovali o nich.

11. Mohla byste se mi pokusit popsat, jak na vás působí prostředí ve vaší třídě z hlediska vztahů mezi žáky?

Myslím, že fungují dobře. Tvoří se tu skupinky dívek a chlapců, ale to si myslím, že je běžné. Většinou spolu všichni dokážou spolupracovat. Pokud se stane, že ne, zeptám se, proč. Potom pokračuji: „Aha, tak to jsem zvědavá, jak si s tím úkolem, co máte společně vypracovat, poradíte, ale máte na to př. 10 minut. Stojí vám to za to nespolupracovat jen díky tomu, že jste se nepohodli během přestávky? „To často zabere. Dokážou si také brzy odpustit a omluvit se. Někdy jim to řeknou i samy děti: „Hele kluci, tak se omluvte, to nemá cenu.“

12. Co pro vás znamená kázeň u žáků? Jak se projevuje?

U mě kázeň znamená nějaké jejich sebeovládání. Děti jsou různé osobnosti, snažím se jejich individuality maximálně nepotlačovat, ale současně by neměly svým chováním nějak narušovat chod třídy, učební proces... Měly by mít k sobě respekt, chovat se kamarádsky, dokázat si odpustit. Samozřejmě bych neřekla, že kázeň u nich vyvolává jen ten učitel. Záleží z velké míry, jak jsou vychované z domova.

13. Vnímáte u svých žáků nekázeň? Jak se projevuje?

Jsou zvyklé spolu hodně sdílet. Já sama musím hledat neustálé strategie, jak diskusi řídit. Musím se naučit vypozařovat, kdy mluví k tématu, kdy mimo něj.

14. Jakých prostředků využíváte k předcházení nekázně?

- Střídání aktivit, dochází k ní nejčastěji, když nemají co dělat. Proto se snažím připravit si úkoly navíc pro hotové.
- Důležitá je také trpělivost.
- Jasně instrukce
- Pravidlo: Když někdo něco nechápe, zeptá se nejprve kamaráda.

Pohlaví: Žena

Délka praxe: Paní učitelka vyučuje 1. rokem (2 měsíce) na prvním stupni.

- Minulý rok vyučovala pouze angličtiny na druhém stupni, třídnictví má letos poprvé.

Třída: 1. ročník

1. Co vás motivovalo k tomu se stát učitelkou/ učitelem prvního stupně?

Vzhledem k tomu, že to není monotónní práce, musím něco vymýšlet, situace jsou různé, tak mě to baví. Nemám ráda dokola stejné věci. Když vidíte, že děti reagují na vaše pokyny, usmívají se, jsou spokojené, tak je to pro mě ta největší odměna.

2. Jaké předměty nejraději vyučujete? Z jakého důvodu?

Český jazyk – baví mě pozorovat u žáků pokroky

Matematika – učím metodu Hejného, která je výborná, kdy si děti hrají v určitých prostředích, většinou v takových, které jsou reálné a mají s nimi zkušenost ze života, myslím si, že matematika je pro žáky motivující

Výtvarná výchova – rozvíjí se kreativita, jde o kreativní práci

3. Měla jste / máte při vstupu do praxe přiděleného uvádějícího učitele, tedy učitele, který by vám pomohl s nástupem do praxe a mohla jste se na něj obrátit?

Ano, mám. Ze začátku jsem nevěděla moc, co mám dělat a tak. Dostala jsem od něj veškeré instrukce a kdykoliv se na něj mohu obrátit. Mám tady taky celkově vstřícné i ostatní kolegyně, kolegy. Mohu říci, že uvádějící učitel je pro mě opravdu velká pomoc.

4. Nyní bych vás poprosila, abyste se v myšlenkách pokusila vrátit do doby, než jste nastoupila první den do své třídy... Měla jste nějaké obavy? Jaké?

Měla jsem. Že žáky třeba vůbec nic nenaučím, že zamrzneme na banalitách. Bála jsem se taky, že děti budou neposedné, neposlušné. Také jsem se bála komunikace s rodiči.

5. Které z obav, co jste měla, pociťujete, že se naplňují?

Obavy se nakonec ukázalo, že byly zbytečné. Co se týká komunikace s rodiči, tak naprosto. Nemám s nimi žádný problém. Ale možná, co se týká žáků, mám pocit, že když jim stále opakuji pravidla, jak se mají chovat, tak mi přijde, že je nerespektují,

stále vykřikují, nehlásí se. Kolektiv se může díky jednomu žákovi rozjet. Strhne celý kolektiv.

6. Vyskytly se naopak v praxi některé problémy, které jste neočekávala?

Naštěstí nic.

7. Co si představíte pod pojmem dobré klima třídy?

Pro mě to znamená, že se žáci k sobě chovají hezky. Navzájem se tolerují, pomáhají si i učitel. Všichni se navzájem respektují.

Myslím si, že žáci potřebují hranice od učitele. Vytváření klimatu znamená i vytváření určitých priorit pro život.

8. Používáte nějaké konkrétní prostředky pro tvorbu dobrého klimatu ve vaší třídě?

- Pochvala. Snažím se, když dělá někdo něco špatně spíše chválit ty děti, které to dělají dobře. Když už není nic jiného a je to za hranicí, tak pošlu žáka do rohu, ať o sobě přemýšlí, kde udělal chybu...
- Signály, jako jasná pravidla: Při tělocviku používám různé signály, které vedou k stanovení také určitých pravidel (1 písknutí, 2 písknutí...)
- Znělka: Ze začátku (v září) jsem dětem pouštěla znělku – písničku před začátkem zvonění. Byl to signál pro žáky, že si mají vše uložit do lavic, srovnat si věci na lavici a připravit se na hodinu. To bylo postupné přejítí ke zvonění. Teď už to nepoužívám, už si žáci zvykli. Máme určené služby, kdy každý má za něco zodpovědnost. Máme třeba knihovníky, ti se starají o knižní koutek (třídní knihovnu). Knížky musejí být hezky narovnané, musí tam být uklizeno. Jinak běžná služba rozdává sešity a tak. Hra tajný kamarád. Každý si vylosuje někoho a ten týden mu musí nějakým způsobem pomáhat. Tajně. Kamarád to však nesmí poznat. Žáci potom mají svůj seznam jmen. Každý si dává Smolíka ke konci týdne, jak je se svým tajným přítelem spokojený. Po týdnu vyhodnotíme. Dá se s tím pracovat dále v etické výchově.

9. Narazila jste v práci se třídou na nějakou „slepou uličku“? – přístup, který se ukázal být nevhodný.

Asi být s nimi kamarádka...to je nejlepší cesta do pekel. Potřebují vidět autoritu a vzor. Kamarády mají mezi sebou. Učitel by jim měl pomoci, to ano, ale aby tam byly vidět hranice. Pravidla, která se respektují. Učitel je průvodce, který by měl nějakým způsobem žáky vést.

10. Máte ve vaší třídě zavedená pravidla chování? Jaká?

Ano, máme. Je jich kolem 7.

Jsou ve třídě formou obrázků.

- Pravidlo jedné pusy – mluví jeden (Žabák – skáče do řeči)inspirováno knížkou Neotesánek – čtou v rámci etické výchovy

- Želví pravidlo – chodíme pomalu
- Uklizený stůl – úklid, příprava
- Podané ruce – pomáháme si
- Ucho – nasloucháme si
- Nalomená tužka – neničíme věci

11. Jak a kdo pravidla chování zaváděl?(postupně po jednom, všechny najednou...učitel, učitel s žáky, sami žáci...)

S žáky jsme si o nich povídali, potom je kreslili na tabuli. Potom si vytvořili plakát. Paní učitelka nakreslila znaky, žáci otiskem potvrdili souhlas s jejich dodržováním + každý se podepsal ke své ruce. Potom děti vymýšleli ještě další pravidla, která vlastně už byla obsažena v ostatních hlavních.

12. Mohla byste se mi pokusit popsat, jak na vás působí prostředí ve vaší třídě z hlediska vztahů mezi žáky?

Myslím si, že velký podíl na tom má adaptační kurz, na který jeli žáci 2 nebo 3 týden v září do přírody. Dětem to pomohlo jak se otrkat, tak vytvořit mezi sebou přátelství. Mám pocit, že je to o moc lepší, než kdyby se děti neznaly a veškeré seznamování probíhalo až ve výuce. Hrály se různé hry a měly možnost se víc poznat. Myslím si, že máme dobré vztahy ve třídě. Díky hře se jejich vztahy více upevňují.

13. Co pro vás znamená kázeň u žáků? Jak se projevuje?

Když žáci respektují pravidla a podle nich se chovají.

- *Potom se paní učitelka vrací v myšlenkách zpět ke svým žákům:* Samozřejmě, že děti dost u mě porušují, ale to je no...nevím ještě jak se toho vyvarovat...
- *Paní učitelka delší dobu přemýšlí:* ... možná mám někdy pocit, že bych měla být důslednější.

14. Vnímáte u svých žáků nekázeň? Jak se projevuje?

Vykřikování, nerespektování toho, že někdo mluví, skákání do řeči.

- Beru to jako neúctu k druhému. Snažím se jim to stále říkat, ale zatím to moc nefunguje. Všichni chtějí něco říci a vykřikují jeden přes druhého...já už říkám: „Nezajímá mě názor toho, kdo vykřikuje, neslyším tě!“. Už ho nevyvolám, protože na mě křičel, ale stejně se k tomu stále vracím dokola..na tom musím ještě hodně zapracovat!
- *Když se paní učitelka ještě hlouběji zamyslela, čím by to mohlo být ještě způsobeno:* Myslím si, že se chtějí prosadit. Jsou chytří, chtějí ze sebe znalosti dostat, z toho možná vzniká to vykřikování.

15. Jakých prostředků využíváte k předcházení nekázně?

- Kruh – kdo má míček, ten mluví
- Kdo se přihlásí, ten mluví, jinak mě to nezajímá.
- Když někdo vykřikuje, jde do kouta a přemýšlí o sobě.

- Houpání se na židli, jeden žák až dnes spadl. Sebrala jsem mu židli, aby si vyzkoušel, jaké to je bez ní.

Pohlaví: Žena

Délka praxe: Paní učitelka vyučuje 1. rokem (3 měsíce).

Třída: 3. ročník

1. Co vás motivovalo k tomu se stát učitelkou/ učitelem prvního stupně?

Neplánovala jsem, dostala jsem se na školu, tak jsem na ni šla. Až kontakt s dětmi na praxích mě motivoval natolik, že jsem se rozhodla jít vyučovat.

2. Jaké předměty nejraději vyučujete? Z jakého důvodu?

Matematika – na škole vyučujeme klasickou matematiku, nejedeme Hejného metodu, protože není na škole podporovaná vůbec. Snažím se tvořit i přesto matematiku zábavnou formou.

3. Měla jste / máte při vstupu do praxe přiděleného uvádějícího učitele, tedy učitele, který by vám pomohl s nástupem do praxe a mohla jste se na něj obrátit?

Mám přiděleného uvádějícího učitele. Kdykoliv za ním mohu jít a on mi poskytne radu. Už se za mnou byl podívat i na hodině. Dal mi zpětnou vazbu. Zároveň se chodím radit s další paní učitelkou ze třetího ročníku.

4. Nyní bych vás poprosila, abyste se v myšlenkách pokusila vrátit do doby, než jste nastoupila první den do své třídy... Měla jste nějaké obavy? Jaké?

Já jsem tuto třídu znala už z minulého roku, byla jsem tu na částečný úvazek jako paní družinářka, už jsem věděla, jaké děti mě čekají, i když jsem je v družině ve třídě neměla, vídala jsem je. Proto jsem se komunikace s dětmi nebála, naopak jsem se na ně těšila. Byla jsem s nimi na pár výletech.

Čeho jsem se hodně obávala, byli rodiče. Obávala jsem se toho, že mě nevezmou jako autoritu, když jsou převážně starší než já. Bála jsem se toho, jak mě vezmou.

5. Které z obav, co jste měla, pociťujete, že se naplňují?

S rodiči se zatím žádné závažné problémy nenaplnili...(paní učitelka se zamýšlí...) myslím si, že to může být tím, že jsou se mnou spokojeni žáci. To se projevilo i v přístupu rodičů ke mně.

6. Vyskytly se naopak v praxi některé problémy, které jste neočekávala?

Co moc nezvládám je plánování výuky, ta hodina se často odebere úplně jiným směrem, časově to zatím dokážu špatně odhadnout. Překvapilo mě mraky papírování, které učitel má...

Nevím si s jednou holčičkou rady. Podařilo se mi nakonec přemluvit maminku, aby ji vzala do poradny. Dívka pořádně ve třetí třídě nečte, nepíše, nerozumí, když něco přečte. Diagnostikovali jí dyslexii, dysgrafii, dysortografii. Navíc to má horší doma. Rozvádějí se jí rodiče. Některé pomůcky nenesí. Tvrdí, že je ztratila. Nenesí pracovní sešity do dvou předmětů, které tvrdí, že také už nemá. Maminka slibuje hory doly, že je dokoupí... Zatím se tak nestalo. Tak to řeším tak, že jí vše kopíruji, aby mohla s námi pracovat. Nejde to však do nekonečna. Maminka stále sešity nekupuje. Nevím si s tím rady, jak situaci vyřešit. Když dostane napomenutí třídního učitele, tak to na situaci dle mého názoru nic nezmění. Chtěla bych to právě v brzké době probrat s kolegyněmi, aby mi poradily.

7. Co si představíte pod pojmem dobré klima třídy?

Tak určitě by to měla být třída, kde může fungovat uvolněnější forma práce, kde se děti nebojí zeptat se na něco učitele, nebojí se projevit svůj názor. Znamená to, že se děti do školy těší i učitel se těší. Je jim společně dobře, pohodově. Jsou hlavně schopni společně fungovat, domluvit se. Určitě k tomu přispívá i to, jak učitel vychází s rodiči, to se na té třídě hodně projeví.

8. Používáte nějaké konkrétní prostředky pro tvorbu dobrého klimatu ve vaší třídě?

Tady tato třída, vzhledem k tomu, že ji předchází paní učitelka zvládla perfektně, naprosto funguje.

Jako prostředky se snažím vést je ke skupinovým pracím, aby byli schopni fungovat, spolupracovat. Snažím se je vést k tomu, aby byli schopni udělat kompromis. Aby věděli, že se jeden na druhého může spolehnout.

Netrestám žádnou chybu. Nezaváděla jsem zatím ani žádné postihy za neodevzdání DÚ, nepřinesení pomůcek. Není to v takové míře, že by to bylo potřeba. Většinou si vše dodělají.

Dávám žákům prostor pro diskusi, otázky, vyjasnění. Žáci si vysvětlují věci navzájem, když někdo něco nechápe. Jezdíme na výlety, máme naplánovanou školu v přírodě.

9. Narazila jste v práci se třídou na nějakou „slepotu uličku“? – přístup, který se ukázal být nevhodný.

Překvapilo mě, že vůbec nereagují na rytmické tleskání, které mají opakovat. Na praxích mi to u dětí fungovalo, ale to je asi jen takový detail. Jediné, čeho jsem si zatím všimla, je to, že když s žáky nepracujeme s učebnicí nebo v pracovním sešitu, ale dám jim namnožené pracovní listy, začnou mít pocit, že je to něco, co už je navíc a co nemusí zvládnout a často povídají. Na tom zatím pracujeme. Čím by to mohlo být? Možná tím, že na to byli tak zvyklí z dřívější zkušenosti, ale to je jen moje domněnka.

10. Máte ve vaší třídě zavedená pravidla chování? Jaká?

Povídali jsme si o nich a domlouvali, ale jsou to spíše nepsaná pravidla, vystavené je nikde a napsané nemáme.

11. Mohla byste se mi pokusit popsat, jak na vás působí prostředí ve vaší třídě z hlediska vztahů mezi žáky?

Myslím, že je to velká zásluha předchozí paní učitelky, je tu fajn kolektiv. Přišly dvě nové dívky z jiné třídy, která se spojovala. Během chvíle je kolektiv bez problémů přijal.

12. Co pro vás znamená kázeň u žáků? Jak se projevuje?

Respektovat osobnost učitele, spolupracovat, naslouchat mu, umět pracovat, nevykřikovat. Umět dát prostor pro vyjádření druhým. Také to vnímám jako plnění povinností.

13. Vnímáte u svých žáků nekázeň? Jak se projevuje?

Určitě. Často zapomenou, že se učíme. Začnou mluvit, nedávat pozor, jsou roz dováděný. Většinou se to srovná nějakou ustálenější formou práce, na kterou jsou zvyklí.

14. Jakých prostředků využíváte k předcházení nekázně?

Změna formy práce: Často už tuším, že by nekázeň mohla nastat. Pomůžte, když měním formy práce a celkově často činnosti. Nebo ukončím předběžně diskusi.

Apel na dodržování pravidel: Co se týká přechodu ze třídy do tělocvičny, nekázeň se zde objevuje poměrně často. Klidně jdeme se zdola znovu do třídy a cestu si zopakujeme se slušným a tichým chováním. Klidně i několikrát, než žáci pochopí, že opravdu dříve nezačneme cvičit, dokud nebude vše v pořádku.

Pohlaví: Muž

Délka praxe: 2 roky

Třída: 1. ročník

1. Co vás motivovalo k tomu se stát učitelkou/ učitelem prvního stupně?

Nejprve jsem po SPgŠ pracoval v MŠ. Bohužel jsem byl zklamaný, měl jsem jiné představy, především problémy s kolegy, odešel jsem. Pracoval jsem nějakou dobu mimo školství. Nakonec jsem se ke školství vrátil, ale na první stupeň.

Co Vás k tomu vedlo? Rád bych nějakým způsobem ovlivňoval budoucí generaci a na prvním stupni jsou mi děti více blízké.

2. Jaké předměty nejraději vyučujete? Z jakého důvodu?

Předměty? To slovo by chtělo „překopat“, kazí práci. Nemám rád dodržování 45 minut ani přesně stanovení jedné látky, která se má v dané době vyučovat. Když to nebudu pojmenovávat předmětem, mám rád práci s textem, není jistý výsledek, jsou zde různé možnosti pro žáky. Především si žáci mohou pokládat otázky. Dále mám potom rád tvoření (oblast výtvarné výchovy).

3. Měl jste / máte při vstupu do praxe přiděleného uvádějícího učitele, tedy učitele, který by vám pomohl s nástupem do praxe a mohla jste se na něj obrátit?

Ano.

4. Nyní bych vás poprosila, abyste se v myšlenkách pokusil vrátit do doby, než jste nastoupil první den do své třídy... Měl jste nějaké obavy? Jaké?

5. Měl jste nějaké obavy z hlediska komunikace s žáky, ostatními kolegy, rodiči?

Ne.

6. Vyskytly se v praxi některé problémy, které jste neočekával?

Ano, to vyskytly. Jeden žák je autista. Fyzicky útočí, nadává, nepracuje, trhá učebnice. To je velmi náročné, naštěstí má přiděleného asistenta, díky kterému je situace lepší. Stejně to však značně narušuje chod třídy a výuka je někdy obtížnější. Vždy není také snadná komunikace s rodiči. V předchozí škole, kde jsem pracoval minulý rok, jsem měl také často frustraci ze školních aktivit, které se nedařily. Také z pevného řádu, který tam byl zaveden. Novou školu, kde nyní pracuji, jsem musel hledat. Není tak klasická. Nejlepší je, mít ale školu vlastní.

7. Co si představíte pod pojmem dobré klima třídy?

Děti a učitel si řeknou, co považují za důležité. Nebojí se, neposmívají se sobě navzájem. Na vzájemné rozdíly není nijak upozorňováno. Nikdo se nebojí přiznat chybu.

8. Používáte nějaké konkrétní prostředky pro tvorbu dobrého klimatu ve vaší třídě?

Myslím si, že je dobré začít co nejdříve.

- Děti mě mohou oslovovat, jak chtějí
- Pravidlo: když se spletu, není problém, omluvím se
- Každé ráno – aktivita: Škála- jak se mi vstávalo, přiřazení se k obrázkům
- Aktivity OSV na poznávání se
- Uspořádání – tzv. hnízda (způsob organizace sezení)
- Komunikace - otázky: Dítě se ptá učitele, až po té, co se zeptá souseda v lavici, pokud si stejně není jist, někoho dalšího, až potom učitele.

9. Narazila jste v práci se třídou na nějakou „slepou uličku“? – přístup, který se ukázal být nevhodný.

Nedůslednost. Mám problém často sám se sebou. V tom smyslu, že jsem si všiml toho, že jsem nedůsledný. To se potom nevypálí a chtěl bych na tom zapracovat.

10. Máte ve vaší třídě zavedená pravidla chování? Jaká?

Ano. (4)

- Pomáháme si
- Chováme se k druhému hezky a s respektem.
- Mluví jeden.
- Když nevím, zeptám se. (učitel až 3)

11. Jak a kdo pravidla chování zaváděl?(postupně po jednom, všechny najednou...učitel, učitel s žáky, sami žáci...)

Vyšlo od dětí, formou domluvy, 14 dnů jsme se tomuto tématu věnovali v rámci Člověk a jeho svět. Grafické znázornění. Často žáci uváděli v záporech, upravovali jsme. Pravidlo: Mluví jeden, padlo přesně takto od žáků.

Pravidla jsme si nějakou dobu každé ráno říkali, lepení do žákovských knížek, na webové stránky rodičům.

12. Mohla byste se mi pokusit popsat, jak na vás působí prostředí ve vaší třídě z hlediska vztahů mezi žáky?

Vnímání toho, jak si člověk utváří představu o dítěti je docela zvláštní. Přijde mi, že je znám. To jsem si myslel však i po měsíci. Postupem času zjišťuji, že některé děti jsou jiné, než jsem si myslel. Postupně se mi poupravuje obrázek o nich. Mám pocit, že jsou někteří z domova vycepaní. Postupně je tak teprve poznávám. Jsou většinou

milí, empatičtí, zbytek si hledají cestu. Někteří se znají z MŠ, baví se spolu. Chlapec s asistentem naopak vztahy nevyhledává a je z nich spíše nešťastný.

13. Co pro vás znamená kázeň u žáků? Jak se projevuje?

...kázeň u žáků.....možná je to otevřené chování dětí, které vědí, proč se tak chovají. Slovo kázeň nemám rád. Nejsem ten typ učitele, kterému by vadilo, když se žák zvedne pro kapesník. U mě na to děti povolení nepotřebují. Mnohem důležitější je pro mě to, že když s nimi komunikuji, vzájemně se slyšíme. Nejsem tolik direktivní a nemohu říci, že mi vše funguje tak, jak bych chtěl, ale doufám, že to bude postupně fungovat...nevím, možná si na sebe šiju bič....

14. Vnímáte u svých žáků nekázeň? Jak se projevuje?

Chození po škole místo přípravy na další hodinu, nepřipravenost, běhání po chodbách, příliš velký hluk ve třídě, který neumožňuje pracovat, inspirace v družině (tam mají takto zavedeno)když jde žák na WC, bere si s sebou jako symbol plyšáka

15. Jakých prostředků využíváte k předcházení nekázně?

Seznámení s plánem výuky, s cíli hodiny: Snažím se, aby děti věděly program. Ráno na tabuli jsou zkratky hodin, které budou + co potřebují. Od konce října sděluji i žákům, co se bude dít. Pravidla + komunikace (jejich vysvětlování zdůvodňování): Upozorňuji na pravidla chování. Také to, proč jsme měli teď minutu zvednutou ruku. Je důležité vzájemné uvědomování si, vysvětlování, komunikace.

Pohlaví: Žena

Délka praxe: Paní učitelka vyučuje 2. rokem

Třída: 4. ročník (třídnictví) + 5. ročník jen matematiky (nevyučuji ve 4. Třídě VV a TV)

1. Co vás motivovalo k tomu se stát učitelkou/ učitelem prvního stupně?

Už na základní škole jsem se chtěla stát učitelkou. Jsem nejstarší ze 4 sourozenců, chodila jsem do skautského oddílu a do teď jezdím na tábory jako vedoucí.

2. Jaké předměty nejraději vyučujete? Z jakého důvodu?

Na praxích jsem měla nejraději výchovy, jsou kreativně tvořivé, postupem času, co učím, jsem zjistila, že jsou nejnáročnější pro mě na výuku. Především, co se týká organizace, kázeň žáků (hlavně při TV)

- Teď mám nejradši výuku ČJ a M

3. Měla jste / máte při vstupu do praxe přiděleného uvádějícího učitele, tedy učitele, který by vám pomohl s nástupem do praxe a mohla jste se na něj obrátit?

Ano, v paralelní třídě. Mám s ním dobrou spolupráci doteď. Radila jsem se ze začátku především ohledně dokumentace, el. třídnice, ohledně učiva.

Dále u mě byl **mentor**, který u mě měl 10 následových hodin, zkoumal a radil mi především ohledně vztahů mezi žáky a také s tím, jak pracovat s žáky, kteří mají různé poruchy.

Školní psycholožka – cvičení s dětmi na podporu třídního klimatu, spolupráce mezi žáky i učitelem. Potom vybraní žáci chodí k ní do poradny, (která je na škole). S celou třídou pracuje 4 krát do roka.

Semiramis – občanské sdružení, které se zabývá prevencí rizikového chování (především na druhém stupni). V jejich třídě také 2 krát do roka.

4. Nyní bych vás poprosila, abyste se v myšlenkách pokusila vrátit do doby, než jste nastoupila první den do své třídy... Měla jste nějaké obavy? Jaké?

Nejvíce jsem se bála komunikace s rodiči. Rodiče si udělají určitý obrázek o učiteli a potom to mohou přenášet na své dítě. Toho jsem se obávala. Co se týká kolegů, byla jsem trochu nervózní. Ale žádné velké obavy jsem neměla. U žáků jsem se obávala toho, jak mě přijmou místo předchozí paní učitelky. Bála jsem se, že budou zklamání...v první a druhý třídě si k ní mohli vytvořit silný vztah a najednou nastoupím já...

5. **Které z obav, co jste měla, pociťujete, že se naplňují?**

Ze začátku to bylo celkově náročný, především co se týká komunikace s rodiči. Poměrně dlouho trvalo to, než jsme si s rodiči vytvořili nějaký pozitivní vztah, to trvalo opravdu dlouho... Důležité je si získat jejich důvěru. Jinak co se týká žáků, tak mé obavy byly zbytečné. Žáci si na mě brzy zvykli ☺ *(Následoval upřímný úsměv paní učitelky, ze kterého byla poznat radost.)*

6. **Vyskytly se naopak v praxi některé problémy, které jste neočekávala?**

Byla jsem tak trochu rozčarovaná. Realita je úplně jiná, než to, co jsem prožívala na praxi. Tam jsem si připravila hodinu tak, abych s ní byla plně spokojená, zařadila jsem většinou i různé hry, aktivity na rozvoj vztahů mezi žáky a tak. V reálné praxi je tomu tak, že jsme rády s paní učitelkami, že stíháme probrat dané učivo a na hry a další aktivity nám zbývá mnohem méně času, než bychom si představovaly. Jsme stresované časem.

7. **Co si představíte pod pojmem dobré klima třídy?**

Když děti chodí rádi do školy, nemají strach, že jim tam někdo ublíží, cítí se tam bezpečně. Nebojí se něco říct, mohou požádat o pomoc, navzájem si pomáhají.

8. **Používáte nějaké konkrétní prostředky pro tvorbu dobrého klimatu ve vaší třídě?**

Zavedli jsme si **třídní pravidla**, snažím se je připomínat, když se něco stane.

Když je **problém** snažím se si s dětmi o tom promluvit.

Snažím se žáky vést k tomu, aby se **přiznali**, když něco udělali – potom jim nevynadám extra, nedám jim poznámku, chci, aby věděli, že jsem ráda, když se přiznají.

9. **Narazila jste v práci se třídou na nějakou „slelou uličku“? – přístup, který se ukázal být nevhodný.**

Nic si nemohu teď vybavit.

10. **Máte ve vaší třídě zavedená pravidla chování? Jaká?**

Ano, máme. 6 -7 pravidel

Př.: Hlásím se o své slovo.

Jsem připravený na vyučování.

Kamarádi.

Chovám se bezpečně.

11. **Jak a kdo pravidla chování zaváděl?(postupně po jednom, všechny najednou...učitel, učitel s žáky, sami žáci...)**

Skupina Semirami s dětmi zavedla třídní pravidla, obnovujeme je každý rok. Měli jsme je vyvěšené, ale teď jsem je sundala, musela jsem tam dát obrázky stromů.

12. Mohla byste se mi pokusit popsat, jak na vás působí prostředí ve vaší třídě z hlediska vztahů mezi žáky?

No žáci jsou na tom tak, že si dokážou pomoci, ale jsou mezi nimi různé skupinky, které se spolu baví. Také tam mám 3 specifické chlapce.

- Romský chlapec – někteří žáci se s ním nechtějí bavit, protože je silný a říkájí, že zapáchá. Ale někteří kluci se s ním normálně baví
- Chlapec H – s rysy autismu, nemá je však diagnostikované. Není moc na sociální kontrakt, je radši sám, nerozumí také často různým pravidlům. (Například pravidlům při Tv hrách.) Má mnoho otázek za hodinu, které jsou však mimo téma a ruší výuku. Podle paní učitelky má nízkou sebedůvěru, která se projevuje tím, že se neustále dokola ptá na to, zda se mu to povedlo, zda to dělá správně. Ostatní děti vnímají to, že je jiný. Moc s ním nekomunikují.

13. Co pro vás znamená kázeň u žáků? Jak se projevuje?

Pod kázní si nepředstavuji naprosté ticho a strnulost žáků. Ale očekávám, že budou vnímat, co jim říkám, poslouchat. Abych vše nemusela říkat 10 krát, jak tomu občas je. Pracovní šum mi nevadí. Aby nerušili svým chováním ostatní, kteří se snaží vnímat, chovali se bezpečně a svým chováním nikoho neohrožovali.

14. Vnímáte u svých žáků nekázeň? Jak se projevuje?

Určitě.

- O přestávce – chci, aby neběhali, nestáli na židli, lavici, snažím se je umírnovat
- O hodině – povídání si, chlapec ADHD vykřikuje, houpe se na židli, chodí o hodině ke mně bez vyvolání, chlapec s rysy autismu si zas povídá o hodině sám pro sebe, ruší to...

15. Jakých prostředků využíváte k předcházení nekázně?

Snažím se, aby hodina žáky zaujala. Přišla jsem na to, že když mají žáci dostatek práce a co dělat, tolik neruší. Což je vlastně logické :-D

Příčiny: Dětem říkám, co by se mohlo stát, když...(běhají...)

Zařazuji často změnu činností, střídám formu, rukodělné činnosti (stříhání kartiček atd....)

Pohlaví: Žena

Délka praxe: 1 rok

Třída: 3. ročník

1. Co vás motivovalo k tomu se stát učitelkou/ učitelem prvního stupně?

Na prvním stupni jsem měla dobrou paní učitelku, ta mě inspirovala, již od mala jsem chtěla učit, původně druhý stupeň ZŠ.

2. Jaké předměty nejraději vyučujete? Z jakého důvodu?

Čtení –ráda čtu, opakuji si věci, které jsem zapoměla, jsou tu různé směry, možnosti. Mohu se od pohádky dostat až k životu dětí. Baví mě si s dětmi povídat. Z toho důvodu mě baví čtení a čeština.

3. Měla jste / máte při vstupu do praxe přiděleného uvádějícího učitele, tedy učitele, který by vám pomohl s nástupem do praxe a mohla jste se na něj obrátit?

Ne neměla. Tady je to specifický, že jsme hodně malá škola, od každého ročníku jedna třída a moje kolegyně jsou věkově odlišné. Ze začátku mě vzaly některé pod svá křídla, co se týkalo organizačních věcí. To mi pomohlo. Nestalo se však, že by se na ně byly třeba podívat, či mi daly rady ohledně výuky. To tu byla zatím jednou paní ředitelka jen v hodině. A po zhlédnutí hodiny mi podala spíš takové povrchní sdělení než reflexi. Ale mám tu paní asistentku, takže jsme tu vždy dvě.

Vyhovuje ti nemít uvádějícího učitele? Asi ano, už jsem si na to za ty tři měsíce odvykla. Nevím, jestli bych zvládla někoho, kdo by seděl vzadu a díval se na mě s papírem v ruce. Je to ale daleko těžší. Musím si na všechny své otázky odpovídat sama.

4. Nyní bych vás poprosila, abyste se v myšlenkách pokusila vrátit do doby, než jste nastoupila první den do své třídy... Měla jste nějaké obavy? Jaké?

Celé prázdniny jsem byla v pohodě, potom se to nějak blížilo a blížilo...začala jsem se cítit stísněně. Pak jsem zjistila, že ani nemám strach z těch dětí, s těmi to vždy nějak dopadne, horší je to s rodiči. Byla jsem víc vystrašená z prvních třídních schůzek než z prvního září. Nevěděla jsem, do čeho jdu. Byla jsem tady na pohovoru během praxe. Ale nevěděla jsem, jakou třídu dostanu, podle jakých učebnic se učí, jaké jsou moje kolegyně. Jaké složení třídy dostanu. Největší strach jsem měla z rodičů. Třídu jsem

přebírala od paní učitelky, co odcházela do důchodu. Bála jsem se toho, v jakém „stavu“ tu třídu převezmu. Teď tady budu mít nějaký tři rozvraceče, který mi to tu úplně zkazí.

5. Které z obav, co jste měla, pociťujete, že se naplňují?

S rodiči. My to tady máme nastavené tak, že s rodiči nekomunikujeme emailem. Buď zavolají, nebo ráno přijdou. Nebo si dopisujeme přes žákovské knížky. Na jednu stranu to má výhodu, že nejsi otrokem emailu a počítače. Víím, že některé mé bývalé spolužačky sedí za počítačem do pěti hodin do večera a odepisují jen rodičům a píšou, co mají jejich děti dělat a nemají dělat. Myslím si, že ty děti mají mít nějakou zodpovědnost a nikoliv, že já jim to budu servírovat pomalu na stříbrném podnosu. A s těmi rodiči, já jsem taková, že se snažím na všech vidět to dobrý, což jsem zjistila, že tady teda nejde. Jo, neříkám, že u všech. Paní asistentka, kterou mám ve třídě, je rodič jednoho dítěte, který chodí ke mně do třídy a funguje to úplně skvěle. Ale pak zase jsou rodiče, kteří mají svoji pravdu. Já jsem podle nich mladá, nemám nárok jim cokoli říkat, třeba jak by měli vychovávat svoje dítě. Snažila jsem se od začátku školního roku být hodně smířlivá. Nechtěla jsem si dělat problémy, ale asi to jinak nepůjde. Ve třídě mám 8 sociálně slabých dětí, 4 romské děti, šest cizinců, chlapečka s lehkou mozkovou poruchou a chlapečka s asistentkou. Pro mě je to obrovský záprah. Paradoxně nejhorší komunikace je se sociálně slabšími rodiči než s romskými.

6. Vyskytly se naopak v praxi některé problémy, které jste neočekávala?

Převzala jsem třídu po paní učitelce, která děti učila stoupat vždy, když promluvily. Také byly hodně nekomunikativní, neempatičtí, uzavření...to se snažím teď měnit.

7. Co si představíte pod pojmem dobré klima třídy?

Pracující, usměvavé děti, neprotestující, cítí se bezpečně, tam, kde jsou.

8. Používáte nějaké konkrétní prostředky pro tvorbu dobrého klimatu ve vaší třídě?

Komunikace – snažím se s dětmi hodně mluvit. Také se toho od nich hodně dozvídám a často mám pocit, že doma pro to nemají prostor.

Hodnocení chování na konci týdne. Dostávají se +?- (hodnotí žáka žák sám, třída, učitel)

Práce s cílem – vytyčení si, co chci zlepšit (žák si stanoví i písemně – na určité období)

9. Narazila jste v práci se třídou na nějakou „slepou uličku“? – přístup, který se ukázal být nevhodný.

Práce s hlasem – to nás učili na fakultě, je to asi dlouhá cesta, u mě to moc nefunguje

10. Máte ve vaší třídě zavedená pravidla chování? Jaká?

Ano. Mnoho.

11. Jak a kdo pravidla chování zaváděl?(postupně po jednom, všechny najednou...učitel, učitel s žáky, sami žáci...)

Každý žák napsal jedno + pár paní učitelka. Nikterak se na ně neodkazují, měly by je mít děti v hlavě.

12. Mohla byste se mi pokusit popsat, jak na vás působí prostředí ve vaší třídě z hlediska vztahů mezi žáky?

Někteří mají sociální citění dobré, někteří moc ne. Kluci se často perou, je problém s Oldou. Holky jsou v pohodě, žádná není vyčleněná.

13. Co pro vás znamená kázeň u žáků? Jak se projevuje?

Ideální by bylo v této třídě to, že když řekneš, začnou pracovat. V této třídě: Je kázeň to, když napotřetí začnou pracovat. Schopni se mnou mluvit rozumně.

Vyžaduji ji tak, že na ně mluvím příjemně.

14. Vnímáte u svých žáků nekázeň? Jak se projevuje?

Je to spojené s věkem učitele. Jsou hodně hluční, někdy se špatně pracuje v hodině, potom jsou tu žáci, o kterých jsem již mluvila.

15. Jakých prostředků využíváte k předcházení nekázně?

Snažím se využívat negativních zkušeností z minula. Př.: „*Olda někoho zbil. Líbilo se Ti, kdyby Tebe někdo také zbil? Bylo by Ti to příjemné?*“ Hodně o tom s nimi mluvit a mluvit, to je nejsilnější zbraň.